

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЛЕСІНА ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА

УДК 378.011.3-051:373.2] : 316.42 (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ
СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК
У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти,

13.00.08 – дошкільна педагогіка

01 Освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Т. М. Лесіна

(підпис)

Науковий керівник: Богущ Алла Михайлівна, доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член НАПН України

Одеса – 2019

АНОТАЦІЯ

Лесіна Т. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальностей 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, 13.00.08 – дошкільна педагогіка. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Міністерство освіти і науки України. – Одеса, 2019.

Актуальність дослідження. Позитивна динаміка набуття Україною абрисів демократичної європейської держави, де пріоритетного значення набуває становлення особистості як суб'єкта соціальної дії, підвищує роль освіти і педагогічної діяльності в соціумі. Провідні ідеї щодо модернізації вітчизняної системи освіти лежать у площині забезпечення якості всіх її ланок, починаючи із дошкільної освіти – нульового рівня за Національною рамкою кваліфікацій. Ціннісні домінанти та змістові орієнтири визначено Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, новою моделлю української школи (2017). У визначеному освітньому просторі ключовою визнано роль педагога, параметри особистісно-професійної компетентності якого окреслено в Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). Підвищення здатності педагогів уже на етапі дошкільного дитинства сприяти набуттю особистістю соціальної зрілості є запорукою розв'язання новопосталих проблем. З огляду на це актуалізуються соціально-педагогічні вимоги до підготовки нової генерації майбутніх фахівців в умовах вищої школи, де контекстом виступає, зокрема закладене в освітній програмі «Впевнений старт» (2017) положення про комплексний особистісний розвиток дітей передшкільного віку з метою набуття ними життєвих компетентностей.

Ученими оцінено безсумнівні переваги компетентнісної освітньої парадигми (А. Богуш, Н. Бібік, О. Савченко, А. Хуторської та ін.); доведена значущість якісного педагогічного супроводу процесу розвитку у вихованців саме тих життєвих компетентностей, які забезпечують їхню здатність успішно діяти у стрімко змінювальному соціальному довіллі (І. Бех, Л. Зданевич, І. Княжева, В. Кремень, С. Литвиненко, В. Луговий, І. Рогальська-Яблонська та ін.). Обґрунтована своєрідність у вітчизняній системі освіти першої її ланки – дошкільної у становленні дошкільної зрілості як якісного особистісного новоутворення (А. Богуш, Т. Василенко, Н. Гавриш, Т. Піроженко та ін.); визначено передшкільну освіту періодом найінтенсивнішого соціального розвитку дошкільника (А. Богуш, О. Зима, О. Ковшар, О. Савчук, Т. Степанова та ін.).

Широкий спектр наукових розвідок репрезентує різні аспекти професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти щодо: компетентної фахової діяльності (Е. Бахіна, А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Є. Карпова, К. Крутій, Ю. Руденко та ін.), педагогізації сімейного виховання та пропедевтики соціальної дезадаптації дітей дошкільного віку (Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Ю. Коваленко, Н. Маковецька, М. Прокоф'єва та ін.), розвитку педагогічної творчості та професійної майстерності (О. Виготська, С. Гаврилюк, Н. Давкуш, О. Листопад, Т. Швець та ін.), запровадження новітніх технологій розвивально-освітньої діяльності (Н. Гагаріна, Н. Грама, С. Литвиненко, І. Мардарова, Т. Танько, І. Трібнік, О. Чекан та ін.).

Усвідомлення вітчизняними (Л. Іщенко, С. Курінна, Л. Соловйова, І. Рогальська-Яблонська та ін.) і зарубіжними (М. Варшаудер, А. Гогоберидзе, М. Дергіменджі та ін.) дослідниками тенденцій ціннісного ставлення, зокрема дітей передшкільного віку до соціального довілля зумовило контекстність осмислення проблематики професійної педагогіки. Нині в соціальній позиції особистості актуалізується необхідність зниження

потенціалу агресії; загострюється проблема пропедевтики різних форм соціопатії і соціального паразитивізму; підвищується потреба в ненасильницькій соціальній комунікації особистості (М Безруких, В. Моралов, Т. Осипова, В. Ситаров та ін.).

Натомість поза увагою дослідників залишається як педагогічна своєрідність соціальних умінь і навичок – першооснови всіх особистісних новоутворень соціального гатунку (соціальне здоров'я, соціальна компетентність, соціальний інтелект тощо) саме в дітей передшкільного віку – найвідповідальнішого етапу їхньої дошкільної зрілості, так і професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до означеної сфери діяльності. Попри цивілізаційних перетворень, сучасне інформаційне суспільство формує й подекуди тенденцію зсуву духовності у молоді, що позначається на модифікації форм суспільних зв'язків, зародженні явища безособистісно-центрованого спілкування, вияві соціокультурного егоїзму. Отже, особливий і теоретичний, і практичний інтерес становить результативна професійна підготовка майбутнього вихователя до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії.

Актуальність і доцільність дослідження посилюються й наявною низкою невідповідностей. Зокрема, виникає потреба у розв'язанні різнорівневих суперечностей.

На рівні концептуалізації педагогічної діяльності наявні суперечності між:

- умотивованістю саме цілісного розуміння наукового сенсу педагогічної стратегії та здебільшого домінуюльним у професійній педагогіці раціонально-прагматичним об'єднанням наукових підходів як підґрунтя дослідницького задуму;

- пріоритетністю інноваційно-творчого імперативу багаторівневої професійної підготовки вітчизняного педагога, здатного досягати стабільно високих результатів у фаховий діяльності, та недооціненням конструктивних

європейських освітніх ландшафтів як педагогічної платформи становлення конкурентоздатного фахівця.

На рівні цілезабезпечення в процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти наявні суперечності між:

- сучасними вимогами українського соціуму щодо набуття дитиною передшкільного віку дошкільної соціальної зрілості та станом особистісно-професійної підготовленості вихователя до розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії;

- євроінтеграційним компонентом наукових уявлень про ключові життєві компетентності особистості та невизначеністю конструкту «соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку» як маркера його соціальності й мети професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти;

- соціально-педагогічними вимогами до усвідомленого вибору дитиною передшкільного віку соціально схваленої моделі поведінки та недостатньо результативною підготовленістю майбутнього вихователя в означеному сегменті професійної діяльності.

На рівні джерел і принципів визначення змісту та методики підготовки майбутніх педагогів наявні суперечності між:

- значущістю позитивно-активного ставлення здобувачів вищої освіти до самоцінності дитини, її дошкільної соціальної зрілості та станом усвідомлення майбутніми вихователями особистісно-професійного призначення;

- сформованим у студентів методичним сервісом щодо розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, де домінує дисциплінарна модель взаємодії із вихованцями, та ресурсами креативної педагогіки;

- природним прагненням студентської молоді до вияву професійної самоєфективності та здебільшого репродуктивним ступенем їхньої здатності розробляти педагогічну стратегію, де системоутворювальним є

дитиноцентризм, задля конструктивного розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії.

Отже, об'єктивна потреба у спеціальному дослідженні проблеми соціального розвитку дітей передшкільного віку та професійної компетентності в цьому плані майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, необхідність розв'язання означених суперечностей, соціальна значущість особистісно-професійної здатності фахівців забезпечувати якісну дошкільну освіту й зумовили вибір теми дослідження **«Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку»**.

Мета дослідження: науково обґрунтувати методологічні концепти, педагогічні умови та експериментально перевірити ефективність методики реалізації педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку і методичний сервіс її запровадження у вищій школі.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження:**

1. Обґрунтувати методологічні засади і визначити науково-теоретичні концепти професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

2. Розкрити сутність і структуру феноменів «підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку», «дошкільна соціальна зрілість дитини передшкільного віку»; уточнити поняття «соціальні вміння і навички дітей передшкільного віку», «дитина передшкільного віку як суб'єкт соціальної дії», «педагогічна стратегія».

3. Виявити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

4. Схарактеризувати стан підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

5. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

6. Створити модель педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

7. Розробити й апробувати експериментальну методикау реалізації педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

8. Виявити закономірності професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах вищої школи.

Предмет дослідження – зміст педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, методичний сервіс її реалізації в умовах університетської освіти.

Наукова новизна дослідження. Вперше розкрито теоретико-методологічні концепти педагогічної стратегії підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку: методологічні підходи (системний, суб'єктно-діяльнісний, синергетичний, аксіологічний, компетентнісний, інтегративний, акмеологічний, контекстний) та принципи (суб'єкт-суб'єктна взаємодія, студентоцентризм, стимулювання соціально-педагогічних ініціатив); з'ясовано сутність феномена «підготовленість майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» та його

структурно-компонентний склад (соціально-імперативний, аналітико-стратегічний, оцінно-рефлексивний компоненти), критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний) із відповідними показниками; схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх вихователів (критичний, нижчий за задовільний, задовільний, високий) до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Науково обґрунтовано модель педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, яка обіймає 5 блоків (методологічно-визначальний, сенсоутворювальний, діагностувальний, змістово-процесуальний, результативний) та 3 етапи (пізнавально-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, імпровізаційно-творчий); визначено педагогічні умови (усвідомлення студентами на рівні переконань соціально-педагогічної значущості розвитку у вихованців соціальних умінь і навичок; забезпечення позитивного спілкування у підсистемах «майбутній вихователь – дитина передшкільного віку – батьки», «студент – студент», «викладач – майбутній фахівець»); спрямування практико-зорієнтованої освітньо-професійної діяльності студентів на соціальне партнерство із фахівцями-соціономістами та батьками вихованців закладів дошкільної освіти), закономірності професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку; введено в науковий обіг поняття «дошкільна соціальна зрілість дитини передшкільного віку»; уточнено поняття «дитина передшкільного віку як суб'єкт соціальної дії», «професійна підготовка майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку». Удосконалено форми і методи професійної підготовки майбутніх вихователів до соціально-виховної роботи з дітьми передшкільного віку в закладах дошкільної освіти. Подальшого розвитку набули теорія і методика професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку дошкільної соціальної зрілості дітей передшкільного віку.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в розробленні й апробації методик діагностики стану сформованості підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, навчальної дисципліни «Педагогічні основи розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку», що вивчається за вибором студентів, які здобувають у вищій школі спеціальність «Дошкільна освіта»; впровадженні освітньо-методичного сервісу нормативних курсів, педагогічної практики майбутніх вихователів; розробленні методичних рекомендацій «Розвиваємо соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку» для контекстного включення в освітній процес вищої школи, педагогічної просвіти батьків і волонтерів. Укладено навчально-методичний посібник «Підготовленість вихователя до розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії: сутність, зміст, методи формування у закладі вищої освіти», що містить освітньо-методичний та інформаційний контент і має адресатом широке коло фахівців-соціологів і менеджерів дошкільної освіти. Основні положення, результати і висновки дослідження можуть бути використані у закладах вищої освіти під час викладання навчальних курсів, сертифікованих освітніх програм для здобувачів вищої освіти та укладання підручників, посібників, методичного сервісу щодо підготовки студентами курсових і кваліфікаційних робіт, у наукових студіях аспірантів та змістово-процесуальному забезпеченні педагогічної інтернатури. Матеріали дослідження можуть бути враховані при розробці освітньо-методичного забезпечення дошкільної і початкової освіти, стати базою для подальших досліджень, спрямованих на розвиток теорії і методики професійної освіти, дошкільної педагогіки.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел, 8 додатків, поданих на 81 сторінці. Текст дисертації містить 31 таблицю, 13 рисунків, що обіймають 10

сторінок основного тексту. Основний зміст викладено на 370 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 500 сторінок.

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми, визначено об'єкт, предмет, мету, концепцію, завдання і методи дослідження, висвітлено наукову новизну одержаних результатів, їх практичне значення, подано відомості про апробацію й упровадження результатів дослідження, структуру та обсяг дисертаційної роботи.

У першому розділі **«Теоретичні засади підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку»** представлено результати аналізу наукового фонду з досліджуваної проблеми, розкрито сутність і структуру феномена «підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» як результату підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності, з'ясовано сутність поняття «дошкільна соціальна зрілість»; уточнено поняття «дитина передшкільного віку як суб'єкт соціальної дії», «соціальні вміння і навички дітей передшкільного віку», «педагогічна стратегія».

У другому розділі **«Методологічні орієнтири дослідження проблеми підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку»** обґрунтовано методологічні засади і визначено науково-теоретичні концепти дослідження.

У третьому розділі **«Педагогічна стратегія підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку»** виявлено компоненти, критерії, показники та схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, проаналізовано стан підготовленості майбутніх вихователів здійснювати окреслений напрям професійної діяльності, визначено й обґрунтовано педагогічні умови професійної підготовленості

майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, позиціоновано модель педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

У четвертому розділі **«Методичні засади реалізації педагогічної стратегії підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку»** проаналізовано стан підготовленості студентів до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії, представлено експериментальну методику професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах бакалаврату та магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку; подано та проаналізовано результати констатувального і формувального етапів педагогічного експерименту; виявлено закономірності професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Ключові слова: дошкільна соціальна зрілість, дитина передшкільного віку як суб'єкт соціальної дії, соціальні вміння і навички, професійна підготовленість до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, майбутні вихователі.

Праці, що відображають основні результати дисертаційного дослідження

Монографія та навчальний посібник

1. Лесіна Т. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Монографія. Ізмаїл, 2018. 352 с.

2. Лесіна Т. М. Підготовленість вихователя до розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії : сутність, зміст, методи

формування у закладі вищої освіти : навчально-методичний посібник. Ізмаїл, 2017. 96 с.

Публікації у наукових фахових виданнях України

3. Лесіна Т. М. Професійна компетентність вихователя дітей передшкільного віку як фактор успішності першокласників. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки». Ніжин. 2016. № 2. С. 59 □ 62.

4. Лесіна Т. М. Дослідницька діяльність майбутніх вихователів – чинник формування їх професійної компетентності. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Випуск 4 (111). Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. С. 86 □ 90.

5. Лесіна Т. М. Творча особистість майбутнього вихователя дошкільного закладу – чинник мобілізації ресурсів дошкільнят. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / ред. кол : Н. В. Гузій (відп. ред). К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Випуск 27 (37). С.14 □ 18

6. Лесіна Т. М. Формування компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у проектуванні просоціальної діяльності вихованців. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 6 (113). Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. С. 89 □ 94.

7. Лесіна Т. М. Деякі аспекти методичного сервісу процесу підготовки майбутніх вихователів до формування соціальних навичок у старших дошкільників. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». № 17. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2016. С. 51 □ 57.

8. Лесіна Т. М. Підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних навичок у дошкільників як педагогічна проблема. Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету. Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2016. Випуск LXXX. Т. 2. № 73. С. 85 □ 89.

9. Лесіна Т. М. Передшкільна освіта дітей: деякі аспекти професійної підготовки вихователя до стимулювання їх просоціальної активності. Наукові записки. Випуск 150. Серія: Педагогічні науки / Ред. кол : В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 80 □ 85.

10. Лесіна Т. М. Здатність до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників у фокусі професійної підготовки педагога. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2017. Вип. 36. С. 153 □ 156.

11. Лесіна Т. М. Збагачення духовності особистості як домінанта конструктивності наукових підходів до професійної підготовки педагога-дошкільника. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. / Гол. ред. Г. П. Шевченко. Вип. 5 (80). Сєверодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 108 □ 117.

12. Лесіна Т. М. Проблема готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до збагачення соціального здоров'я вихованців. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. № 8. Черкаси, 2017. С. 55 □ 60.

13. Лесіна Т. М. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку у дошкільників однієї з ключових компетентностей для життя. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Вип. 149 / гол. ред. М. О. Носко. Чернігів : ЧНПУ, 2017. С. 179 □ 183.

14. Лесіна Т. М. Дослідницький імператив педагогічної практики студентів – передумова їхньої готовності до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. Випуск 29 (39) / ред. кол.: Н В Гузій (відп. ред). К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 120 □ 124.

15. Лесіна Т. М. Професійна підготовка вихователя дошкільного навчального закладу до розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії в контексті сучасних інновацій. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Вип. 21. Кн. 3. Том II (76). К.: Гнозис, 2017. С. 192 □ 200.

16. Лесіна Т. М. Розвиток соціальних умінь і навичок у дошкільників в системі сучасної парадигми передшкільної освіти. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія : Педагогіка. Вип. 4 (117). Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. С. 45 □ 50.

17. Лесіна Т. М. Про методологічні засади підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників. Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. Вип. № 17 □ 18. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2017. С. 55 □ 60.

18. Лесіна Т. М. Пріоритетність розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників у контексті проблематики сучасної педагогіки вищої школи. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 2018. № 53. С. 127 □ 133.

19. Лесіна Т. М. Деякі методологічні орієнтири дослідження підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок

дошкільників. Педагогічний альманах: зб. наук. пр./редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ : Херсонська академія неперервної освіти, 2018. Вип. 37. С. 240 □ 246.

20. Лесіна Т. М. Концептуальні засади підготовки вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки / гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко. Житомир, 2018. Вип. 1 (92). С. 102 □ 105.

21. Лесіна Т. М. Креативність як передумова продуктивної діяльності майбутнього вихователя щодо формування соціальних навичок у дошкільників. Гірська школа Українських Карпат: зб. наук. пр. № 18. Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2018. С. 188 □ 191.

22. Лесіна Т. М. Компоненти і критерії підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у старших дошкільників. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія» / Редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. К. : Міленіум, 2018. Вип. 279. С. 236 □ 241.

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

23. Лесіна Т. М. Intellectual Grounds of Project Activities in Multicultural Region of Bessarabia: the Ways of Formation in High School (Інтелектуальні засади проектної діяльності в мультикультурному регіоні Бессарабії: шляхи формування у вищій школі). Journal of Danubian Studies and Research, Vol. 5. Issue № 1/2015. С 281 □ 288.

24. Лесіна Т. М. Вдосконалення педагогічного супроводу процесу формування соціальних умінь і навичок у дошкільнят. Modern vectors of science and education development in China and Ukraine»: international annual

journal. Issue 3. Odessa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K.Ushinsky. Harbin: Harbin Engineering University, 2017. С.160 □ 167.

25. Лесіна Т. М. Dominants of Vocational Training of Future Teachers of Preschool Educational Institutions in the Context of the Idea of the European Identity (Домінанти професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в контексті ідеї європейської ідентичності). Journal of Danubian Studies and Research. Vol. 7. № 2(2017). Editura Universitara Danubius. Romania, Galati, 2017. С. 30 □ 35.

26. Лесіна Т. М. Успішний соціальний розвиток дошкільника: деякі аспекти проблеми підготовки компетентного вихователя дошкільного навчального закладу. Virtus: Scientific Journal. Editor-in-Chief M.A. Zhurba. February. № 11. СPM “ASF”. Канада, Монреаль, 2017. С. 92 □ 94.

27. Лесіна Т. М. Training a Teacher for the Development of Preschool Children’s Social Abilities and Skills: Public Relevance, Pedagogical Guidance Orienters (Підготовка вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників: суспільна актуальність, педагогічні орієнтири) Educational Researcher. Issue 9 (2) (December). Volume 47. American Educational Research Association, 2018. С.1167 □ 1176.

28. Лесіна Т. М. Здатність розвивати вихованця як суб’єкта соціальної дії – домінанта підготовки педагога-дошкільника. Ukraine – EU. Innovations, Technology, Business and Low : collection of international scientific papers. Chernihiv, 2018. С. 180 □ 182.

Матеріали симпозіумів та конференцій

29. Лесіна Т М. Підготовка майбутнього вихователя до проектування художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників. II Дунайські наукові читання: духовно-творча константа особистості. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 60-річчю педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного

університету (м. Ізмаїл, 23 вересня 2016 р.). Ізмаїл: РВВ ІДГУ; «СМИЛ», 2016. Т. 2. С. 49 □ 52.

30. Лесіна Т. М. До проблеми соціалізації дітей з нетиповим розвитком в умовах інклюзивної школи // Актуальні проблеми дослідження в соціальній сфері: матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 16.05.2016 р.). Одеса, 2016. С. 118 □ 121.

31. Лесіна Т. М. Особистісно-професійна готовність вихователя до проектування передшкільного освітнього середовища як предмет сучасних наукових досліджень. Дошкільне та сімейне виховання: теорія, методика, практика. Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю. Педагогічний альманах. До 200-річчя Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» / Відп. ред. Т. Г. Жаровцева, ред. кол. А. М. Богуш, Е. Е. Карпова, В. О. Інжестойкова. Одеса, 2016. Вид-во ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». С. 255 □ 259.

32. Лесіна Т. М. Педагогічна творчість студента – передумова формування креативного вихователя дошкільного навчального закладу. Сучасні тенденції креативної педагогіки : збірник матеріалів Всеукраїнського науково-методичного семінару під егідою Міжнародної академії креативної педагогіки (м. Кременець, 04.10.2016 р.). / За заг. ред. Л. О. Данильчук, І. Ф. Лизун. Кременець : Вид-во КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2017. С. 49 □ 52.

33. Лесіна Т. М. Готовність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до творчої реалізації ідеї самоцінності дитини з особливими освітніми потребами. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: зб. тез. доп. міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (м. Вінниця, 27 □ 28.10.2016 р.) /

Редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця: ТОВфірма «Планер», 2016. С. 202 □ 204.

34. Лесина Т. Н. Личностно-профессиональная самоактуализация будущего воспитателя дошкольного учебного заведения в образовательном пространстве вуза. Профессиональная субъектность как потребность самоосуществиться и способность самореализоваться будущего педагога: опыт, проблемы, перспективы: сб. мат. Международной заочной научно-практической конференции (г. Биробиджан, 28 октября 2016 г.) / под общ. ред. О. В. Буховцевой, Б. Е. Фишмана. Биробиджан : ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2017. С. 101 □ 103.

35. Лесина Т. М. Розвиток дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії. International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings, December 28 □ 29, 2016. Kielce: Holy Cross University. С. 239 □ 242.

36. Лесина Т. М. Обдарована дитина дошкільного віку у параметрах сучасних психолого-педагогічних досліджень. Розвиток педагогічної та музично-хореографічної і образотворчої обдарованості особистості: інноваційні підходи : збірник наукових праць за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції. Ізмаїл : РВВІДГУ, 2016. С. 78 □ 81.

37. Лесина Т. Н. Подготовка воспитателей к формированию жизненных компетентностей у дошкольников: украинские реалии, некоторые проблемы. Humanities and Social Sciences in Europe : Achievements and Perspectives. Proceeding of the 12th International symposium (January 7, 2017). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2017. С. 28 □ 32.

38. Лесина Т. М. Розвиток креативності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу – передумова його здатності до педагогічних інновацій. Традиції та інновації в сучасній педагогічній

діяльності: європейський вимір : збірник наукових праць за матеріалами науково-практичної конференції. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. С. 79 □ 83.

39. Лесіна Т. М. Проектування соціального розвитку дошкільника як інноваційний підхід до його позитивної соціалізації. Zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie Inovativny vyskum v oblasti vzdelavania a socialnej prace / 10 □ 11 marca 2017 /. Vysoka skola Danubius. Faculta socialnych studii. Vydal :Vysoka skola Danubius, Sladkovicovo, 2017. С. 133 □ 136.

40. Лесіна Т. М. Підготовка вихователів до розвитку здатності батьків збагачувати соціальне здоров'я дошкільників: деякі інноваційні підходи. Interanational scientific and practical conference «Innovation and modern technology in the educational system : contribution of Poland and Ukraine» : Conference Proceeding, May 5 □ 6. Humanities and Natural Sciences University in Sandomierz, 2017. С. 176 □ 179.

41. Лесіна Т. М. Витоки ідеї передшкільної освіти у повоєнний період вітчизняної історії ХХ століття. III Дунайські наукові читання : Голод 1946 □ 1947 рр.: історичні, філософсько-психологічні та педагогічні аспекти : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (18 □ 19 травня, 2017 року). Ізмаїл : РВВІДГУ; «СМИЛ», 2017. С. 139 □ 142.

42. Лесіна Т. М. Підготовка вихователя до інноваційної діяльності щодо збагачення соціального здоров'я дошкільнят. Наука та інноватика: вітчизняний та зарубіжний досвід: збірник матеріалів III Круглого столу, Черкаси, 25 травня 2017 р. / редкол.: О. В. Черевко (голова), С. В. Корновенко [та ін.]. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2017. С. 54 □ 56.

43. Лесіна Т. М. Соціальні уміння і навички дітей передшкільного віку – основа їхнього соціального здоров'я і пріоритет діяльності вихователя Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III Міжнародного Конгресу (м. Одеса, 18 □ 21 травня 2017 року).

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 407 □ 408.

44. Лесіна Т. М. Соціальне здоров'я особистості на етапі дошкільного дитинства: до постановки проблеми. Актуальні проблеми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери в системі неперервної освіти : Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ізмаїл, 14 квітня 2017 р.). С. 78 □ 81.

45. Лесіна Т. М. Здатність майбутнього вихователя розвивати у дошкільників соціальні уміння і навички як педагогічна проблема. Сучасне дошкільня у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : Зб. Матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції; Черкаси, 27 □ 28 вересня 2017 р. / Упор. І. В. Єнгаличева, І. О. Ніколаєску, Т. А. Слюсар. Черкаси : Видавець О. Вовчок, 2017. С. 76 □ 79.

46. Лесіна Т. М. Розвиток соціальних умінь і навичок дошкільників – контент різновиду професійної діяльності вихователя. Основні напрями розвитку педагогічної науки: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 20 □ 21 жовтня 2017 року). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 167 □ 170.

47. Лесіна Т. М. Інтерактивні технології підготовки студентів до розвитку соціальних умінь і навичок старших дошкільників. Діалогічний простір взаємодії суб'єктів освітнього процесу: філософський, соціокультурний і психодидактичний аспекти: Зб. матеріалів II Всеукраїнських педагогічних читань, присвячених 295-річчя з дня народження Григорія Сковороди (м. Черкаси, 22 жовтня 2017). Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2017. С. 114 □ 118.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

48. Лесина Т. Н. Об одном из подходов к совершенствованию профессиональной подготовки будущих воспитателей к развитию социальных навыков у дошкольников. Модернизация содержания

педагогического образования: проблема и пути решения: сборник статей / под общей ред. д. пед. наук, проф. Р. К. Серёжниковой. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. С. 157 □ 163.

49. Лесіна Т. М. Розвиваємо соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку: методичні рекомендації. Ізмаїл, 2017. 36 с.

ABSTRACT

Lesina T. M. Theoretical and Methodological Principles of Professional Training of Future Educators for the Development of Social Abilities and Skills of Preschool Children. □ Manuscript.

The dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in specialties 13.00.04 □ Theory and Methodology of Professional Education, 13.00.08 □ Preschool Pedagogics. □ State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky”, Ministry of Education and Science of Ukraine. □ Odesa, 2019.

Relevance of the research. The positive dynamics of Ukraine's acquisition of apricots in a democratic European state, where the formation of a person as a subject of social action becomes a priority, increases the role of education and pedagogical activity in society. The main ideas for modernizing the domestic education system lie in the quality assurance of all its parts, starting with preschool education - zero level according to the National Qualifications Framework. Valuable dominant and meaningful benchmarks are defined by the Laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education», the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021, the new model of the Ukrainian School (2017). In a certain educational space, the role of a teacher is recognized as a key, the parameters of personal and professional competence of which are outlined in the Concept of Pedagogical Education Development (2018). Increasing the ability of teachers at the stage of pre-school childhood to promote the

acquisition of the personality of social maturity is the key to solving newly-established problems. With this in mind, socio-pedagogical requirements for the preparation of a new generation of future specialists in the context of higher education are being updated, in which the context is supported, in particular, the provision on integrated personal development of pre-school children in the educational program «Confident Start» (2017) in order to acquire their life competencies.

The scientists appreciated the undoubted advantages of a competent educational paradigm (A. Bogush, N. Bibik, O. Savchenko, A. Khutorskaya etc.); the significance of qualitative pedagogical support to the process of development in the pupils is proved by the vital competencies that ensure their ability to successfully operate in a rapidly changing social environment (I. Bech, L. Zdanevich, I. Knyazheva, V. Kremen, S. Litvinenko, V. Lugovyi, I. Rogalskaya-Yablonska and others). The peculiarity in the national education system of the first of its branches - the preschool in establishing the preschool age as a qualitative personality neoplasm (A. Bogush, T. Vasilenko, N. Havrysh, T. Pirozhenko, etc.); pre-school education was defined as the period of the most intensive social development of preschool children (A. Bogush, O. Zima, O. Kovshar, O. Savchuk, T. Stepanova etc.).

A wide range of scientific researches represents various aspects of the professional training of future educators of pre-school education institutions regarding: competent professional activities (E. Bahina, A. Bogush, G. Belenka, N. Gavrish, L. Zdanevych, E. Karpova, K. Krutiy, Yu. Rudenko etc.), pedagogy of family education and propaedeutics of social disadaptation of preschool children (T. Zharovtseva, L. Zdanevych, Yu. Kovalenko, N. Makovetska, M. Prokofiev etc.), development of pedagogical creativity and professional skills (O. Vygotsky, S. Gavrilyuk, N. Davkush, A. Listopad, T. Shvets etc.), introduction of the newest technologies of developmental and educational activity (N. Gagarina, N. Grama, S. Litvinenko, I. Mardarova, T. Tan'ko, I. Tribnik, A. Chekan etc.).

The awareness of the domestic (L. Ishchenko, S. Kurinna, L. Soloviova, I. Rogalskaya-Yablonskaya etc.) and foreign (M. Varshauder, A. Gogoberidze, M. Dergimenji etc.) researchers of the tendencies of value attitude, in particular children of pre-school The age of the social environment was determined by the context of comprehension of the problems of professional pedagogy. Today, in the social position of an individual, the need to reduce the potential of aggression is being updated; the problem of propaedeutics of various forms of sociopathy and social parasiticism is exacerbated; the need for non-violent social communication of the individual increases (M Bezrukykh, V. Moralov, T. Osipova, V. Sitarov etc.).

Instead, researchers remain unaware of the pedagogical peculiarity of social skills and abilities - the very foundation of all personalities of the social nature of the personality (social health, social competence, social intelligence, etc.) precisely in pre-school children - the most responsible phase of their preschool education, as well as the professional training of future educators establishments of pre-school education to a certain sphere of activity. Despite the civilizational transformations, modern information society forms a tendency of shifting spirituality in youth, which affects the modification of forms of social ties, the emergence of the phenomenon of impersonal-centered communication, the manifestation of socio-cultural selfishness. Consequently, the special and theoretical and practical interest is the effective professional training of the future educator for the development of pre-school children as subjects of social action.

Relevance and expediency of research are also exacerbated by a number of inconsistencies. In particular, there is a need for solving multilevel contradictions.

At the level of conceptualization of pedagogical activity there are *contradictions* between:

- the motivation of the holistic understanding of the scientific meaning of the pedagogical strategy and, in the majority, the dominant role in

professional pedagogy by the rational-pragmatic association of scientific approaches as the basis of the research plan;

- the priority of innovation-creative imperative of multilevel professional training of a native teacher who is capable of achieving consistently high results in professional activity, and underestimating the constructive European educational landscapes as a pedagogical platform for becoming a competitive specialist.

At the level of integrity in the process of training future educators of pre-school establishments there *are contradictions* between:

- modern requirements of the Ukrainian society regarding the acquisition of preschool child by a child of pre-school social maturity and the state of person-professional preparedness of the educator for the development of the child as a subject of social action;
- eurointegration component of scientific representations about key vital competencies of the individual and the uncertainty of the construct of "social skills and abilities of a child of pre-school age" as a marker of his sociality and the purpose of the professional activity of the teacher of the institution of preschool education;
- socio-pedagogical requirements for a conscious choice of a child of pre-school age of a socially approved model of behavior and lack of effective preparation of the future educator in the specified segment of professional activity.

At the level of sources and principles of determining the content and methodology of training future teachers there are *contradictions* between:

- the significance of the positive and active attitude of higher education applicants to the value of the child, her pre-school social maturity and the state of awareness by future educators of personally-professional appointment;

- formed by students methodical service on the development of social skills and abilities in pre-school children, where the disciplinary model of interaction with pupils dominates and resources of creative pedagogy;
- the natural aspirations of student youth to show their professional self-efficacy and mostly the reproductive level of their ability to develop a pedagogical strategy, where childhood centering is a system-based, for the
- constructive development of a child of pre-school age as a subject of social action.

Thus, the objective need for a special study of the problem of social development of pre-school children and professional competence in this regard by future educators of pre-school establishments, the need to resolve these contradictions, the social significance of the person's and professional ability of specialists to provide high-quality pre-school education and led to the choice of research topic «**Theoretical and methodical principles of the training of future educators for the development of social skills and abilities in pre-school children**».

The **goal** of the research: scientifically substantiate methodological concepts, pedagogical conditions and experimentally verify the effectiveness of the method of realization of the pedagogical strategy of professional training of future educators of pre-school establishments to the development of social skills and abilities of pre-school children and methodical service of its introduction in higher education.

According to the goal of the research, the following **basic research tasks** have been determined:

1. To substantiate the methodological principles and to define scientific and theoretical concepts of professional training of future educators for the development of social skills and abilities in pre-school children.

2. To reveal the essence and structure of the phenomena «preparedness of the future educator for the development of social skills and abilities in children of pre-school age», «preschool social maturity of a child of pre-school age»; to clarify the concept of «social skills and abilities of children of pre-school age», «a child of pre-school age as a subject of social action», «pedagogical strategy».

3. Identify the components, criteria, indicators and characterize the level of preparedness of future educators of pre-school establishments for the development of social skills and abilities in pre-school children.

4. Describe the state of preparedness of future educators for the development of social skills and skills in pre-school children.

5. To define and substantiate pedagogical conditions of preparedness of future educators for the development of social skills and abilities in pre-school children.

6. To create a model of pedagogical strategy for the training of future educators for the development of social skills and abilities of pre-school children.

7. To develop and test the experimental method of realization of pedagogical strategy of professional training of future educators for the development of social skills and abilities in pre-school children.

8. To reveal regularities of professional training of future educators for the development of social skills and abilities in pre-school children.

The object of the research is the professional training of future educators of pre-school establishments in higher education.

The subject of the research is the content of the pedagogical strategy of the training of future educators for the development of social skills and abilities of pre-school children, methodical service for its implementation in the conditions of university education.

Scientific novelty of the research. For the first time, theoretical and methodological concepts of pedagogical strategy of preparing future educators for the development of social skills and abilities in pre-school children: methodological approaches (systemic, subject-activity, synergetic, axiological,

competence, integrative, acmeological, contextual) and principles (sub- object-subjective interaction, studentocentrism, stimulation of socio-pedagogical initiatives); the essence of the phenomenon "preparedness of future educators for the development of social skills and abilities of pre-school children" and its structural and component composition (socially imperative, analytical-strategic, evaluative-reflexive components), criteria (motivational-value, cognitive-informational , operational-activity) with corresponding indicators; the level of preparedness of future educators (critical, lower than satisfactory, satisfactory, high) for social skills development in pre-school children is characterized, the model of the pedagogical strategy of future educators' professional training for the development of social skills and abilities of pre-school children, which embraces 5 blocks (methodological-defining, sensory-formative, diagnostic, content-procedural, effective) and 3 stages (cognitive-enriching, reproductive-activity , improvisational and creative); defined pedagogical conditions (awareness of students at the level of convictions of socio-pedagogical significance of development of pupils of social skills and abilities; ensuring positive communication in the subsystems «future teacher - child of preschool age – parents», «student – student», «teacher - future specialist»; direction of the practice-oriented educational and professional activity of the students on a social partnership with specialists-sociologists and parents of preschool institutions), regularities of the training of future educators for the development of social skills and abilities in pre-schoolchildren; the concept of «pre-school social maturity of a child of pre-school age» was introduced into scientific circles; the concept of «child of pre-school age as a subject of social action», «professional training of future educators for the development of social skills and skills in pre-school children» is specified. The forms and methods of professional training of future educators for the social-educational work with preschool children in pre-school establishments have been improved. The theory

and method of professional training of future educators for the development of pre-school social maturity of pre-school children were further developed.

The practical importance of the research carried out is to develop and test the methods of diagnosing the condition of the formation of the preparedness of future educators for the development of social skills and abilities in pre-school children, the educational discipline «Pedagogical bases of development of social skills and skills in pre-school children», which is studied on the choice of students who get a high school specialty «Preschool education»; introduction of educational and methodical service of normative courses, pedagogical practice of future educators; development of methodological recommendations «We develop social skills and abilities in pre-school children» for context-based inclusion in the educational process of higher education, pedagogical education of parents and volunteers. The educational-methodical manual «Preparedness of the educator for the development of a child of pre-school age as a subject of social action: essence, content, methods of formation in a higher education institution», containing educational, methodological and informational content, and has a wide range of specialists-sociologists and managers preschool education. The main provisions, results and conclusions of the study can be used in institutions of higher education during the teaching of educational courses, certified educational programs for applicants of higher education and the conclusion of textbooks, manuals, methodical service on preparation of students of course and qualifying works, in scientific studios of postgraduate students and content- procedural provision of pedagogical internship. Materials of the research can be taken into account in the development of educational and methodological provision of preschool and primary education, to become the basis for further research aimed at the development of the theory and methodology of vocational education, preschool pedagogy.

Structure of the dissertation. The dissertation consists of an introduction, four sections, conclusions, a list of the used sources, 8 applications, presented on

page 81. The text of the thesis contains 31 tables, 13 figures covering 10 pages of the main text. The main content is outlined on 370 pages. The full volume of the dissertation is 540 pages.

The **introduction** substantiates the relevance of the topic, determines the object, subject, purpose, concept, tasks and methods of research, highlights the scientific novelty of the results obtained, their practical significance, provides information on the approbation and introduction of research results, the structure and volume of dissertation work.

In the first section «**Theoretical principles of the training of future educators of pre-school educational institutions for the development of social skills and abilities in pre-school children**», the results of the analysis of the scientific fund on the problem under study are presented, the essence and structure of the phenomenon «the readiness of the future educator for the development of social skills and abilities in pre-school children age» as a result of the training of higher education graduates to professional activity, the essence of the concept «pre-school social maturity» was clarified; the concept of «child of pre-school age as a subject of social action», «social skills and abilities of pre-school children», «pedagogical strategy» is specified.

In the second section «**Methodological guidelines for the study of the problem of the preparedness of future educators for the development of social skills and abilities in pre-school children**», the methodological principles and scientific and theoretical concepts of research were determined.

In the third section, «**Pedagogical strategy for future educators for the development of social skills and abilities in pre-school children**», the components, criteria, indicators and the level of preparedness of future educators of pre-school establishments for the development of social skills and abilities of the pre-school children are described, the state of preparedness of future educators to carry out the determined professional activity direction, determines and substantiates the pedagogical conditions of the professional preparedness of

mothers. Pre-school educational institutions educators develop social skills and abilities of pre-school children, the model of pedagogical strategy of professional training of future educators for the development of social skills and abilities in pre-school children is positioned.

In the fourth section «**Methodical principles of the pedagogical strategy of preparing future educators for the development of social skills and abilities in pre-school children**», the state of preparedness of students for the development of pre-school children as subjects of social action is analyzed, the experimental method of training future educators in the conditions of the bachelor's degree and Master's degree in social skills development in pre-school children; the results of the recording and forming stages of the pedagogical experiment are presented and analyzed; regularities of professional training of future educators for the development of social skills and abilities in pre-school children are revealed.

Key words: pre-school social maturity, pre-school child as a subject of social action, social skills and abilities, professional preparedness for development of social skills and abilities of pre-school children, future educators.

The works reflecting the main results of the dissertation

Monograph and tutorial

1. Lesina T. M. Teoretyko-metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do rozvytku sotsialnykh umin i navychok u ditei peredshkilnoho viku. Monohrafiia. Izmail, 2018. 352 s.

2. Lesina T. M. Pidhotovlenist vykhovatelvia do rozvytku dytyny peredshkilnoho viku yak subiekta sotsialnoi dii : sutnist, zmist, metody formuvannia u zakladi vyshchoi osvity : navchalno-metodychnyi posibnyk. Izmail, 2017. 96 s.

Articles in scientific journals of Ukraine

3. Lesina T. M. Profesiina kompetentnist vykhovatelvia ditei peredshkilnoho viku yak faktor uspishnosti pershoklasnykiv. Naukovi zapysky

Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia. Seriiia «Psykhologo-pedahohichni nauky». Nizhyn. 2016. № 2. S. 59 □ 62. 4. Lesina T. M. Doslidnytska diialnist maibutnikh vykhovateliv – chynnyk formuvannia yikh profesiinoi kompetentnosti. Naukovyi visnyk Pivdenoukrajnskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D.Ushynskoho. Vypusk 4 (111). Seriiia : Pedahohika. Odesa : PNPU imeni K. D. Ushynskoho, 2016. S. 86 □ 90.

5. Lesina T. M. Tvorchia osobystist maibutnoho vykhovatel'ia doshkilnoho zakladu – chynnyk mobilizatsii resursiv doshkilniat. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 16. Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky: zbirnyk naukovykh prats / red. kol : N. V. Huzii (vidp. red). K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2016. Vypusk 27 (37). S.14 □ 18

6. Lesina T. M. Formuvannia kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u proektuvanni prosotsialnoi diialnosti vykhovantsiv. Naukovyi visnyk Pivdenoukrajnskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Vypusk 6 (113). Seriiia : Pedahohika. Odesa : PNPU imeni K. D. Ushynskoho, 2016. S. 89 □ 94.

7. Lesina T. M. Deiaki aspekty metodychnoho servisu protsesu pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do formuvannia sotsialnykh navychok u starshykh doshkilnykiv. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia «Pedahohichni nauky». № 17. Cherkaskyi natsionalnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho. Cherkasy, 2016. S. 51 □ 57.

8. Lesina T. M. Pidhotovlenist maibutnoho vykhovatel'ia do rozvytku sotsialnykh navychok u doshkilnykiv yak pedahohichna problema. Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Kherson : Vyd. dim «Helvetyka», 2016. Vypusk LXXX. T. 2. № 73. S. 85 □ 89.

9. Lesina T. M. Peredshkilna osvita ditei: deiaki aspekty profesiinoi pidhotovky vykhovatel'ia do stymuliuvannia yikh prosotsialnoi aktyvnosti.

Naukovi zapysky. Vypusk 150. Serii: Pedagogichni nauky / Red. kol : V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N . S. Savchenko ta in. Kropyvnytskyi : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2017. S. 80 □ 85.

10. Lesina T. M. Zdatnist do rozvytku sotsialnykh umin i navychok doshkilnykiv u fokusi profesiinoi pidhotovky pedahoha. Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu : zbirnyk naukovykh prats. Serii «Pedagogichni nauky». Izmail : RVV IDHU, 2017. Vyp. 36. C. 153 □ 156.

11. Lesina T. M. Zbahachennia dukhovnosti osobystosti yak dominanta konstruktyvnosti naukovykh pidkhodiv do profesiinoi pidhotovky pedahoha-doshkilnyka. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: zb. nauk. pr. / Hol. red. H P Shevchenko. Vyp. 5 (80). Sievierodonetsk : vyd-vo SNU im. V. Dalia, 2017. S. 108 □ 117.

12. Lesina T. M. Problema hotovnosti maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do zbahachennia sotsialnoho zdorovia vykhovantsiv. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii: Pedagogichni nauky. Vyp. № 8. Cherkasy, 2017. S. 55 □ 60.

13. Lesina T. M. Pidhotovka maibutnykh vykhovateliv do rozvytku u doshkilnykiv odniiei z kluchovykh kompetentnostei dlia zhyttia. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Serii: Pedagogichni nauky. Vyp. 149 / hol. red. M. O. Nosko. Chernihiv : ChNPU, 2017. S. 179 □ 183.

14. Lesina T. M. Doslidnytskyi imperatyv pedagogichnoi praktyky studentiv – peredumova yikhnoi hotovnosti do rozvytku sotsialnykh umin i navychok doshkilnykiv. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 16. Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky: zb. nauk. pr. Vypusk 29 (39) / red. kol.: N V Huzii (vidp. red). K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2017. S. 120 □ 124.

15. Lesina T. M. Profesiina pidhotovka vykhovatelja doshkilnoho navchalnoho zakladu do rozvytku dytyny yak subiekta sotsialnoi dii v konteksti

suchasnykh innovatsii. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi : zb. nauk. pr. Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtratsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru». Vyp. 21. Kn. 3. Tom II (76). K.: Hnozys, 2017. S. 192 □ 200.

16. Lesina T. M. Rozvytok sotsialnykh umin i navychok u doshkilnykiv v systemi suchasnoi paradyhmy peredshkilnoi osvity. Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Seriiia : Pedahohika. Vyp. 4 (117). Odesa : PNPU imeni K. D. Ushynskoho, 2017. S. 45 □ 50.

17. Lesina T. M. Pro metodolohichni zasady pidhotovky maibutnykh vykhovateliv do rozvytku sotsialnykh umin i navychok doshkilnykiv. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia : Pedahohichni nauky. Vyp. № 17 □ 18. Cherkaskyi natsionalnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho. Cherkasy, 2017. S. 55 □ 60.

18. Lesina T. M. Priorytetnist rozvytku sotsialnykh umin i navychok doshkilnykiv u konteksti problematyky suchasnoi pedahohiky vyshchoi shkoly. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia: Pedahohika i psykhologhiia, 2018. № 53. S. 127 □ 133.

19. Lesina T. M. Deiaki metodolohichni oriientyry doslidzhennia pidhotovky maibutnykh vykhovateliv do rozvytku sotsialnykh umin i navychok doshkilnykiv. Pedahohichniy almanakh: zb. nauk. pr. / redkol. V. V. Kuzmenko (holova) ta in. Kherson : KVNZ : Khersonska akademiia neperervnoi osvity, 2018. Vyp. 37. S. 240 □ 246.

20. Lesina T. M. Kontseptualni zasady pidhotovky vykhovatelii do rozvytku sotsialnykh umin i navychok doshkilnykiv. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriiia: Pedahohichni nauky / hol. red. P. Yu. Saukh, vidp. red. N. A. Seiko. Zhytomyr, 2018. Vyp. 1 (92). S. 102 □ 105.

21. Lesina T. M. Kreatyvnist yak peredumova produktyvnoi diialnosti maibutnoho vykhovatel'ia shchodo formuvannia sotsialnykh navychok u doshkilnykiv. Hirska shkola Ukrainy Karpats: zb. nauk. pr. № 18. Vyd-vo Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stefanyka, 2018. S. 188 □ 191.

22. Lesina T. M. Komponenty i kryterii pidhotovlenosti maibutnykh vykhovateliv do rozvytku sotsialnykh umin i navychok u starshykh doshkilnykiv. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriya «Pedahohika, psykhohohiia, filosofiia» / Redkol.: S. M. Nikolaienko (vidp. red.) ta in. K. : Milenium, 2018. Vyp. 279. S. 236 □ 241.

Articles in international scientific periodical editions

23. Lesina T. M. Intellectual Grounds of Project Activities in Multicultural Region of Bessarabia: the Ways of Formation in High School (Intelektualni zasady proektnoi diialnosti v multykulturnomu rehioni Bessarabii: shliakhy formuvannia u vyshchii shkoli). Journal of Danubian Studies and Research, Vol. 5. Issue № 1/2015. S 281 □ 288.

24. Lesina T. M. Vdoskonalennia pedahohichnoho suprovodu protsesu formuvannia sotsialnykh umin i navychok u doshkilniat. Modern vectors of science and education development in Shina and Ukraine»: international annual journal. Issue 3. Odessa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K.Ushinsky. Harbin: Harbin Engineering University, 2017. S.160 □ 167.

25. Lesina T. M. Dominants of Vocational Training of Future Teachers of Preschool Educational Institutions in the Context of the Idea of the European Identity (Dominanty profesiinoi pidhotovky maibutnykh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity v konteksti idei yevropeiskoi identychnosti). Journal of Danubian Studies and Research. Vol. 7. № 2(2017). Editura Universitara Danubius. Romania, Galati, 2017. S. 30 □ 35.

26. Lesina T. M. Uspishnyi sotsialnyi rozvytok doshkilnyka: deiaki aspekty problemy pidhotovky kompetentnoho vykhovatel'ia doshkilnoho

navchalnoho zakladu. Virtus: Scientific Journal. Editor-in-Chief M.A. Zhurba. February. № 11. CPM “ASF”. Kanada, Monreal, 2017. S. 92 □ 94.

27. Lesina T. M. Training a Teacher for the Development of Preschool Childrens Social Abilities and Skills: Public Relevance, Pedagogical Guidance Orienters (Pidhotovka vykhovatel'ia do rozvytku sotsialnykh umin i navychok doshkilnykiv: suspilna aktualnist, pedahohichni oriientyry) Educational Researcher. Issue 9 (2) (December). Volume 47. American Educational Research Association, 2018. S.1167 □ 1176.

28. Lesina T. M. Zdatnist rozvyvaty vykhovantsia yak subiekta sotsialnoi dii – dominanta pidhotovky pedahoha-doshkilnyka. Ukraine – EU. Innovations, Technology, Business and Low : collection of international scientific papers. Chernihiv, 2018. S. 180 □ 182.

Materials of symposiums and conferences

29. Lesina T M. Pidhotovka maibutnoho vykhovatel'ia do proektuvannia khudozhno-movlennievoi diialnosti starshykh doshkilnykiv. II Dunaiski naukovi chytannia: dukhovno-tvorcha konstanta osobystosti. Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoj 60-richchju pedahohichnoho fakultetu Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu (m. Izmail, 23 veresnia 2016 r.). Izmail: RVV IDHU; «SMYL», 2016. T. 2. S. 49 □ 52.

30. Lesina T. M. Do problemy sotsializatsii ditej z netypovym rozvytkom v umovakh inkliuzyvnoi shkoly // Aktualni problemy doslidzhennia v sotsialnij sferi: materialy VII mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Odesa, 16.05.2016 r.). Odesa, 2016. S. 118 □ 121.

31. Lesina T. M. Osobystisno-profesiina hotovnist vykhovatel'ia do proektuvannia peredshkilnoho osvitnoho seredovyshcha yak predmet suchasnykh naukovykh doslidzen. Doshkilne ta simejne vykhovannia: teoriia, metodyka, praktyka. Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu. Pedahohichniy almanakh. Do 200-richchia Derzhavnoho zakladu «Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni

K. D. Ushynskoho» / Vidp. red. T. H. Zharovtseva, red. kol. A. M. Bohush, E. E. Karpova, V. O. Inzhestoikova. Odesa, 2016. Vyd-vo DZ «Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho. S. 255 □ 259.

32. Lesina T. M. Pedahohichna tvorchist studenta – peredumova formuvannia kreatyvnoho vykhovatelja doshkilnoho navchalnoho zakladu. Suchasni tendentsii kreatyvnoi pedahohiky : zbirnyk materialiv Vseukrainskoho naukovo-metodychnoho seminaru pid ehidoiu Mizhnarodnoi akademii kreatyvnoi pedahohiky (m. Kremenets, 04.10.2016 r.). / Za zah. red. L. O. Danylchuk, I. F. Lyzun. Kremenets : Vyd-vo KOHPA im. Tarasa Shevchenka, 2017. S. 49 □ 52.

33. Lesina T. M. Hotovnist maibutnoho vykhovatelja doshkilnoho navchalnoho zakladu do tvorchoi realizatsii idei samotsinnosti dytyny z osoblyvymy osvithnimy potrebamy. Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsii do inkluzii: zb. tez. dop. mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky, psykhologhii ta rehabilitolohii (m. Vinnytsia, 27 □ 28.10.2016 r.) / Redkol.: V. V. Zasenka, A. A. Kolupaieva, N I. Lazarenko, Z. P. Leniv. Vinnytsia: TOVfirma «Planer», 2016. S. 202 □ 204.

34. Lesina T. N. Lichnostno-professionalnaya samoaktualizatsiya buduschego vospitatelya doshkolnogo uchebnogo zavedeniya v obrazovatelnom prostranstve vuza. Professionalnaya sub'ektnost kak potrebnost samoosuschestvitsya i sposobnost samorealizovatsya buduschego pedagoga: opyt, problemy, perspektivy: sb. mat. Mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (g. Birobidzhan, 28 oktyabrya 2016 g.) / pod obsch. red. O. V. Buhovtsevoy, B. E. Fishmana. Birobidzhan : ITs PGU im. Sholom-Aleyhema, 2017. S. 101

35. Lesina T. M. Rozvytok dytyny peredshkilnoho viku yak subiekta sotsialnoi dii. International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference

Proceedings, December 28 □ 29, 2016. Kielce: Holy Cross University. S. 239 □ 242.

36. Lesina T. M. Obdarovana dytyna doshkilnoho viku u parametrakh suchasnykh psykhologo-pedahohichnykh doslidzhen. Rozvytok pedahohichnoi ta muzychno-khoreorafichnoi i obrazotvorchoi obdarovanosti osobystosti: innovatsiini pidkhody : zbirnyk naukovykh prats za materialamy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Izmail : RVVIDHU, 2016. S. 78 □ 81.

37. Lesina T. N. Podgotovka vospitateley k formirovaniyu zhiznennyih kompetentnostey u doshkolnikov: ukrainskie realii, nekotoryie problemy. Humanities and Social Sciences in Europe : Achievements and Perspectives. Proceeding of the 12th International symposium (January 7, 2017). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2017. S. 28 □ 32.

38. Lesina T. M. Rozvytok kreatyvnosti maibutnoho vykhovatelja doshkilnoho navchalnoho zakladu – peredumova yoho zdatnosti do pedahohichnykh innovatsii. Tradytsii ta innovatsii v suchasni pedahohichnii diialnosti: yevropeiskyi vymir : zbirnyk naukovykh prats za materialamy naukovo-praktychnoi konferentsii. Izmail: RVV IDHU, 2017. S. 79 □ 83.

39. Lesina T. M. Proektuvannia sotsialnoho rozvytku doshkilnyka yak innovatsiinyi pidkhid do yoho pozytyvnoi sotsializatsii. Zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie Inovativny vyskum v oblasti vzdelavania a socialnej prace / 10 □ 11 marca 2017 /. Vysoka skola Danubius. Faculta socialnych studii. Vydal :Vysoka skola Danubius, Sladkovicovo, 2017. S. 133 □ 136.

40. Lesina T. M. Pidhotovka vykhovateliv do rozvytku zdatnosti batkiv zbahachuvaty sotsialne zdorovia doshkilnykiv: deiaki innovatsiini pidkhody. Interanational scientific and practical conference «Innovation and modern technology in the educational system : contribution of Poland and Ukraine» :

Conference Proceeding, May 5 □ 6. Humanities and Natural Sciences University in Sandomierz, 2017. S. 176 □ 179.

41. Lesina T. M. Vytoky idei peredshkilnoi osvity u povoiennyi period vitchyznianoï istorii KhKh stolittia. III Dunaiski naukovi chytannia : Holod 1946 □ 1947 rr.: istorychni, filosofsko-psykhologichni ta pedahohichni aspekty : Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (18 □ 19 travnia, 2017 roku). Izmail : RVVIDHU; «SMYL», 2017. S. 139 □ 142.

42. Lesina T. M. Pidhotovka vykhovatelïa do innovatsiinoï diïalnosti shchodo zbahachennïa sotsialnoho zdorovia doshkilniat. Nauka ta innovatyka: vitchyznïanyi ta zarubizhnyi dosvid: zbirnyk materialiv III Kruhloho stolu, Cherkasy, 25 travnia 2017 r. / redkol.: O. V. Cherevko (holova), S. V. Kornovenko [ta in.]. Cherkasy : ChNU im. B. Khmelnytskoho, 2017. S. 54 □ 56.

43. Lesina T. M. Sotsialni uminnïa i navychky diteï peredshkilnoho viku – osnova yikhnoho sotsialnoho zdorovia i priorytet diïalnosti vykhovatelïa Hlobalni vyklyky pedahohichnoi osvity v universytetskomu prostori: materialy III Mizhnarodnoho Konhresu (m. Odesa, 18 □ 21 travnia 2017 roku). Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho. Odesa : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2017. S. 407 □ 408.

44. Lesina T. M. Sotsialne zdorovia osobystosti na etapi doshkilnoho dytynstva: do postanovky problemy. Aktualni problemy profesiinoho rozvytku fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery v systemi neperervnoi osvity : Zbirnyk naukovykh prats za materialamy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Izmail, 14 kvitnia 2017 r.). S. 78 □ 81.

45. Lesina T. M. Zdatnist maibutnoho vykhovatelïa rozvyvaty u doshkilnykiv sotsialni uminnïa i navychky yak pedahohichna problema. Suchasne doshkillia u konteksti inteɦratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru : Zb. Materialiv II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii; Cherkasy, 27 □ 28 veresnia 2017 r. / Upor. I. V. Yenhalycheva, I. O. Nikolaïesku, T. A. Sliusar. Cherkasy : Vydavets O. Vovchok, 2017. S. 76 □ 79.

46. Lesina T. M. Rozvytok sotsialnykh umin i navychok doshkilnykiv – kontent riznovydu profesiinoi diialnosti vykhovatelja. Osnovni napriamy rozvytku pedahohichnoi nauky: Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Chernihiv, 20 □ 21 zhovtnia 2017 roku). Kherson : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2017. S. 167 □ 170.

47. Lesina T. M. Interaktyvni tekhnolohii pidhotovky studentiv do rozvytku sotsialnykh umin i navychok starshykh doshkilnykiv. Dialohichniy prostir vzaiemodii subiektiv osvitnoho protsesu: filosofskyi, sotsiokulturnyi i psykhydyaktychnyi aspekty: Zb. materialiv II Vseukrainskykh pedahohichnykh chytan, prysviachenykh 295-richchia z dnia narodzhennia Hryhoriia Skovorody (m. Cherkasy, 22 zhovtnia 2017). Cherkasy : Vydavets Chabanenko Yu. A., 2017. S. 114 □ 118.

Works that additionally reflect the scientific results of the dissertation

48. Lesina T. N. Ob odnom iz podhodov k sovershenstvovaniyu professionalnoy podgotovki buduschih vospitateley k razvitiyu sotsialnykh navyikov u doshkolnikov. Modernizatsiya sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya: problema i puti resheniya: sbornik statey / pod obschey red. d. ped. nauk, prof. R. K. Seryozhnikovoy. Kaluga : KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2016. S. 157

49. Lesina T. M. Rozvyvaiemo sotsialni vminnia i navychky u ditei peredshkilnoho viku: metodychni rekomendatsii. Izmail, 2017. 36 s.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
АБСТРАКТ	21
ВСТУП	43
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ	59
1.1. Професійна підготовка майбутніх вихователів у параметрах сучасних наукових досліджень.....	59
1.2. Передшкільна освіта як чинник забезпечення єдиних стартових можливостей соціального розвитку першокласників.....	88
1.3. Соціальні вміння і навички у структурі дошкільної соціальної зрілості дітей передшкільного віку.....	136
1.3.1. Соціальні вміння особистості як предмет наукового дослідження	136
1.3.2. Соціальні навички особистості: педагогічна сутність.....	143
Висновки з першого розділу	160
Список використаних джерел з першого розділу	163
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ	176
2.1. Пріоритетність системного підходу в загальнонауковій методології пізнання досліджуваного педагогічного явища.....	176
2.2. Теоретичний концепт дослідження: домінантність компетентнісного підходу.....	195

2.3. Засаднича роль контекстного підходу в технологічному концепті дослідження.....	202
Висновки з другого розділу	212
Список використаних джерел з другого розділу.....	214
РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНА СТРАТЕГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	220
3.1. Підготовленість вихователів-практиків до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії: генеза, стан сформованості.....	220
3.2. Підготовленість майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь навичок у дітей передшкільного віку: компонентний склад, критеріальний вимір, рівнева характеристика.....	234
3.3. Обґрунтування педагогічних умов – змістового ядра моделі результативної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.....	262
Висновки з третього розділу	280
Список використаних джерел з третього розділу	283
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	288
4.1. Підготовленість студентів-бакалаврів до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії: організаційно-методична своєрідність педагогічної стратегії.....	288
4.2. Методика професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах бакалаврату до компетентного розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.....	306

4.3.Змістово-процесуальне забезпечення педагогічної стратегії підготовки магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.....	332
4.4. Аналіз результатів педагогічного експерименту.....	379
4.4.1. Підготовленість майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.....	379
4.4.2. Підготовленість студентів магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.....	391
Висновки з четвертого розділу.....	403
Список використаних джерел з четвертого розділу	407
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	413
ДОДАТКИ	420

ВСТУП

Актуальність дослідження. Позитивна динаміка набуття Україною абрисів демократичної європейської держави, де пріоритетного значення набуває становлення особистості як суб'єкта соціальної дії, підвищує роль освіти і педагогічної діяльності в соціумі. Провідні ідеї щодо модернізації вітчизняної системи освіти лежать у площині забезпечення якості всіх її ланок, починаючи із дошкільної освіти – нульового рівня за Національною рамкою кваліфікацій. Ціннісні домінанти та змістові орієнтири визначено Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, новою моделлю української школи (2017). У визначеному освітньому просторі ключовою визнано роль педагога, параметри особистісно-професійної компетентності якого окреслено в Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). Підвищення здатності педагогів уже на етапі дошкільного дитинства сприяти набуттю особистістю соціальної зрілості є запорукою розв'язання новопосталих проблем. З огляду на це актуалізуються соціально-педагогічні вимоги до підготовки нової генерації майбутніх фахівців в умовах вищої школи, де контекстом виступає, зокрема закладене в освітній програмі «Впевнений старт» (2017) положення про комплексний особистісний розвиток дітей передшкільного віку з метою набуття ними життєвих компетентностей.

Ученими оцінено безсумнівні переваги компетентнісної освітньої парадигми (А. Богуш, Н. Бібік, О. Савченко, А. Хуторської та ін.); доведена значущість якісного педагогічного супроводу процесу розвитку у вихованців

саме тих життєвих компетентностей, які забезпечують їхню здатність успішно діяти у стрімко змінювальному соціальному довіллі (І. Бех, Л. Зданевич, І. Княжева, В. Кремень, С. Литвиненко, В. Луговий, І. Рогальська-Яблонська та ін.). Обґрунтована своєрідність у вітчизняній системі освіти першої її ланки – дошкільної у становленні дошкільної зрілості як якісного особистісного новоутворення (А. Богуш, Т. Василенко, Н. Гавриш, Т. Піроженко та ін.); визначено передшкільну освіту періодом найінтенсивнішого соціального розвитку дошкільника (А. Богуш, О. Зима, О. Ковшар, О. Савчук, Т. Степанова та ін.).

Широкий спектр наукових розвідок репрезентує різні аспекти професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти щодо: компетентної фахової діяльності (Е. Бахіна, А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Є. Карпова, К. Крутій, Ю. Руденко та ін.), педагогізації сімейного виховання та пропедевтики соціальної дезадаптації дітей дошкільного віку (Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Ю. Коваленко, Н. Маковецька, М. Прокоф'єва та ін.), розвитку педагогічної творчості та професійної майстерності (О. Виготська, С. Гаврилюк, Н. Давкуш, О. Листопад, Т. Швець та ін.), запровадження новітніх технологій розвивально-освітньої діяльності (Н. Гагаріна, Н. Грама, С. Литвиненко, І. Мардарова, Т. Танько, І. Трібнік, О. Чекан та ін.).

Усвідомлення вітчизняними (Л. Іщенко, С. Курінна, Л. Соловійова, І. Рогальська-Яблонська та ін.) і зарубіжними (М. Варшаудер, А. Гогоберидзе, М. Дергіменджі та ін.) дослідниками тенденцій ціннісного ставлення, зокрема дітей передшкільного віку до соціального довілля зумовило контекстність осмислення проблематики професійної педагогіки. Нині в соціальній позиції особистості актуалізується необхідність зниження потенціалу агресії; загострюється проблема пропедевтики різних форм соціопатії і соціального паразитивізму; підвищується потреба в ненасильницькій соціальній комунікації особистості (М. Безруких,

В. Моралов, Т. Осипова, В. Ситаров та ін.).

Натомість поза увагою дослідників залишається як педагогічна своєрідність соціальних умінь і навичок – першооснови всіх особистісних новоутворень соціального гатунку (соціальне здоров'я, соціальна компетентність, соціальний інтелект тощо) саме в дітей передшкільного віку – найвідповідальнішого етапу їхньої дошкільної зрілості, так і професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до означеної сфери діяльності. Попри цивілізаційних перетворень, сучасне інформаційне суспільство формує й подекуди тенденцію зсуву духовності у молоді, що позначається на модифікації форм суспільних зв'язків, зародженні явища безособистісно-центрованого спілкування, вияві соціокультурного егоїзму. Отже, особливий і теоретичний, і практичний інтерес становить результативна професійна підготовка майбутнього вихователя до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії.

Актуальність і доцільність дослідження посилюються й наявною низкою невідповідностей. Зокрема, виникає потреба у розв'язанні *різномірних суперечностей*.

На рівні концептуалізації педагогічної діяльності наявні суперечності між:

- умотивованістю саме цілісного розуміння наукового сенсу педагогічної стратегії та здебільшого домінуючим у професійній педагогіці раціонально-прагматичним об'єднанням наукових підходів як підґрунтя дослідницького задуму;

- пріоритетністю інноваційно-творчого імперативу багаторівневої професійної підготовки вітчизняного педагога, здатного досягати стабільно високих результатів у фаховій діяльності, та недооціненням конструктивних європейських освітніх ландшафтів як педагогічної платформи становлення конкурентоздатного фахівця.

На рівні цілезабезпечення в процесі підготовки майбутніх вихователів

закладів дошкільної освіти наявні *суперечності* між:

- сучасними вимогами українського соціуму щодо набуття дитиною передшкільного віку дошкільної соціальної зрілості та станом особистісно-професійної підготовленості вихователя до розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії;

- євроінтеграційним компонентом наукових уявлень про ключові життєві компетентності особистості та невизначеністю конструкту «соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку» як маркера його соціальності й мети професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти;

- соціально-педагогічними вимогами до усвідомленого вибору дитиною передшкільного віку соціально схваленої моделі поведінки та недостатньо результативною підготовленістю майбутнього вихователя в означеному сегменті професійної діяльності.

На рівні джерел і принципів визначення змісту та методики підготовки майбутніх педагогів наявні *суперечності* між:

- значущістю позитивно-активного ставлення здобувачів вищої освіти до самоцінності дитини, її дошкільної соціальної зрілості та станом усвідомлення майбутніми вихователями особистісно-професійного призначення;

- сформованим у студентів методичним сервісом щодо розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, де домінує дисциплінарна модель взаємодії із вихованцями, та ресурсами креативної педагогіки;

- природним прагненням студентської молоді до вияву професійної самоефективності та здебільшого репродуктивним ступенем їхньої здатності розробляти педагогічну стратегію, де системоутворювальним є дитиноцентризм, задля конструктивного розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії.

Отже, об'єктивна потреба у спеціальному дослідженні проблеми

соціального розвитку дітей передшкільного віку та професійної компетентності в цьому плані майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, необхідність розв'язання означених суперечностей, соціальна значущість особистісно-професійної здатності фахівців забезпечувати якісну дошкільну освіту й зумовили вибір теми дослідження **«Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах комплексної наукової теми «Теоретико-методичні засади формування професійної ідентичності майбутніх фахівців дошкільної, початкової та спеціальної освіти» (протокол № 8 від 07.04.2016 року) кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету; «Теорія і практика моніторингу якості професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти» (державний реєстраційний номер 0114U000012) кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 4 від 08.12.16) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук при НАПН України (протокол № 1 від 31.01.2017).

Мета дослідження: науково обґрунтувати методологічні концепти, педагогічні умови та експериментально перевірити ефективність методики реалізації педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку і методичний сервіс її запровадження у вищій школі.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження**:

1. Обґрунтувати методологічні засади і визначити науково-теоретичні концепти професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

2. Розкрити сутність і структуру феноменів «підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку», «дошкільна соціальна зрілість дитини передшкільного віку»; уточнити поняття «соціальні вміння і навички дітей передшкільного віку», «дитина передшкільного віку як суб'єкт соціальної дії», «педагогічна стратегія».

3. Виявити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

4. Схарактеризувати стан підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

5. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

6. Створити модель педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

7. Розробити й апробувати експериментальну методику реалізації педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

8. Виявити закономірності професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах вищої школи.

Предмет дослідження – зміст педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, методичний сервіс її реалізації в умовах університетської освіти.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні залежності підготовленості майбутніх вихователів розвивати дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії від реалізації визначених методологічного, теоретичного і технологічного концептів, сукупність яких забезпечує здатність студентів розвивати соціальні вміння і навички у вихованців.

Загальна гіпотеза конкретизується в **часткових гіпотезах**, що визначають логіку дослідження, а саме: результатом професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку є підготовленість – інтегрована особистісно-професійна якість здобувача вищої освіти, що характеризує його як суб'єкта освітньо-професійної діяльності, котрий здатний до конструктивного перетворення і вдосконалення педагогічної діяльності та виявляється у ціннісному ставленні до розв'язання фахових завдань. Позитивна динаміка підготовленості студентів до вищеокресленої сфери професійної діяльності уможлиблюється, якщо у вищій школі забезпечити сукупність таких педагогічних умов: усвідомлення майбутніми вихователями на рівні переконань соціально-педагогічної значущості розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії; забезпечення позитивного спілкування у підсистемах «майбутній вихователь – дитина передшкільного віку – батьки», «студент – студент», «викладач – майбутній вихователь»; спрямування практико-зорієнтованої освітньо-педагогічної діяльності на соціальне партнерство із фахівцями-соціономістами та батьками вихованців закладів дошкільної освіти.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що цілеспрямована, системна, спеціально організована професійна підготовка майбутнього

педагога до компетентного розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії є передумовою збагачення соціально-розвивального потенціалу закладу дошкільної освіти, одним із чинників формувального впливу на успішну реалізацію сім'єю дитини передшкільного віку соціальних функцій.

Концепція дослідження. Підготовка майбутнього вихователя за сучасних умов визнання самоцінності дошкільного дитинства і самодостатності дошкільної освіти – первинної ланки національної системи освіти – набула виняткового значення як у суспільстві, так і в соціальних інституціях. У процесі визначення педагогічної стратегії дослідження засновничою є роль комплексу взаємодоповнювальних наукових підходів □ системного, суб'єктно-діяльнісного, контекстного, синергетичного, аксіологічного, компетентнісного, інтегративного; системоутворювальне ж значення відведено компетентнісному, контекстному і системному підходам. Актуалізацію можливостей кожного із наукових підходів спрямовано на забезпечення підготовленості майбутнього вихователя як суб'єкта освітньо-професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти.

Концепція дослідження охоплює методологічний, теоретичний, технологічний концепти, що взаємопов'язані та сприяють реалізації провідної ідеї. Мета дослідження, його науково-педагогічні засади, своєрідність досліджуваного явища потребують обґрунтування на різних рівнях методології.

Методологічний концепт містить фундаментальні філософські ідеї (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Кремень, І. Лернер та ін.), що стали імпульсом наукового пізнання особистості та її діяльності, сутності «соціального». Беручи за основу таке явище, яким є педагогічний факт, що довідкові джерела трактують як явище із притаманною властивістю стати рушієм іншого явища, виокремлено певну етапність розгортання філософської та історико-педагогічної думки (пошуково-пізнавальний, поглиблено-гностичний, практико-узагальнювальний, концептуальний

етапи).

Методологічний концепт дослідження віддзеркалює взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість системного, суб'єктно-діяльнісного і синергетичного підходів.

Теоретичний концепт ґрунтується на визначальному положенні, згідно з яким професійна підготовка є цілісною, динамічною та нелінійною педагогічною системою (О. Абдулліна, Н. Дем'яненко, Є. Карпова, Л. Кондрашова, Л. Хомич та ін.), а педагогічна діяльність виступає як процес вирішення незліченої кількості задач різних типів, класів, рівнів (В. Сластьонін). Теоретичні засади дослідження склали праці вчених, які розширили наукове знання про специфіку професійної діяльності саме вихователів закладів дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, І. Луценко, Т. Степанова та ін.). Визначальними є взаємозв'язок, взаємозалежність, взаємозумовленість аксіологічного і компетентнісного підходів.

Технологічний концепт дослідження позиціонують наукові концепції (В. Бондар, І. Богданова, О. Дубасенюк, О. Пометун, О. Шквир та ін.), що деталізують базові поняття – «технологія» і «методика»; він відображає моделі й методичні засади педагогічного супроводу та створення відповідного освітньо-методичного забезпечення розробленої педагогічної стратегії підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку; його основу склав системний вплив інтегративного, акмеологічного і контекстного наукових підходів.

На різних етапах дослідження використано сукупність **методів дослідження** теоретичного й емпіричного рівнів. З метою визначення дослідницького апарату, конкретизації базових понять, з'ясування стану проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти використано аналіз, синтез, порівняння, зіставлення та узагальнення наявних концептуальних теоретичних положень; для розроблення моделі

досліджуваного процесу використано метод теоретичного моделювання; задля конкретизації етапності розгортання ідеї збагачення соціалізуючих функцій майбутніх фахівців дошкільної освіти – історико-логічний метод. Сукупність емпіричних методів дослідження репрезентують: обсерваційні (педагогічні спостереження), діагностувальні (бесіда, інтерв'ювання, анкетування, тестування, опитування) з метою поглиблення наукових уявлень про стан підготовленості фахівців дошкільної освіти до соціального розвитку вихованців; праксиметричні методи (вивчення і узагальнення навчально-нормативної документації, практичної квазіпрофесійної діяльності студентів), задля спрямування дослідницького пошуку. З-поміж експериментальних методів провідним виступав педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи), який мав на меті визначити результативність розробленої педагогічної стратегії досягнення позитивної динаміки рівнів підготовленості здобувачів вищої освіти щодо розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Для обробки емпіричних даних проведеної роботи, перевірки робочих гіпотез і достовірності результатів експерименту використано статистичний метод (χ^2 – критерій Пірсона).

Експериментальна база дослідження. На всіх етапах дослідно-експериментальної роботи взяли участь 907 респондентів. Ними були здобувачі вищої освіти шести вітчизняних (Бердянський державний педагогічний університет, Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет», Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Кременецька обласна гуманітарна педагогічна академія, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) і трьох зарубіжних (Вища Лінгвістична школа (Польща), Софійський університет «Св. Клімент Охридські» (Болгарія), Пловдивський університет «Паїсій Хілендарські»

(Болгарія) закладів вищої освіти (678 осіб); двох закладів освіти (Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж, Вищий навчальний комунальний заклад «Білгород-Дністровське педагогічне училище»), у яких студенти здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст» (86 осіб). У формувальному експерименті було задіяно 137 студентів бакалаврату та 56 студентів магістратури. У дослідженні взяли участь 87 вихователів-практиків закладів дошкільної освіти, 14 викладачів-науковців вищої школи, діти передшкільного віку (19 осіб) та їхні батьки (23 особи).

Наукова новизна дослідження. Вперше розкрито теоретико-методологічні концепти педагогічної стратегії підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку: методологічні підходи (системний, суб'єктно-діяльнісний, синергетичний, аксіологічний, компетентнісний, інтегративний, акмеологічний, контекстний) та принципи (суб'єкт-суб'єктна взаємодія, студентоцентризм, стимулювання соціально-педагогічних ініціатив); з'ясовано сутність феномена «підготовленість майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» та його структурно-компонентний склад (соціально-імперативний, аналітико-стратегічний, оцінно-рефлексивний компоненти), критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний) із відповідними показниками; схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх вихователів (критичний, нижчий за задовільний, задовільний, високий) до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Науково обґрунтовано модель педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, яка обіймає 5 блоків (методологічно-визначальний, сенсоутворювальний, діагностувальний, змістово-процесуальний, результативний) та 3 етапи (пізнавально-збагачувальний,

репродуктивно-діяльнісний, імпровізаційно-творчий); визначено педагогічні умови (усвідомлення студентами на рівні переконань соціально-педагогічної значущості розвитку у вихованців соціальних умінь і навичок; забезпечення позитивного спілкування у підсистемах «майбутній вихователь – дитина передшкільного віку – батьки», «студент – студент», «викладач – майбутній фахівець»); спрямування практико-зорієнтованої освітньо-професійної діяльності студентів на соціальне партнерство із фахівцями-соціономістами та батьками вихованців закладів дошкільної освіти), закономірності професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку; введено в науковий обіг поняття «дошкільна соціальна зрілість дитини передшкільного віку»; уточнено поняття «дитина передшкільного віку як суб'єкт соціальної дії», «професійна підготовка майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку». Удосконалено форми і методи професійної підготовки майбутніх вихователів до соціально-виховної роботи з дітьми передшкільного віку в закладах дошкільної освіти. Подальшого розвитку набули теорія і методика професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку дошкільної соціальної зрілості дітей передшкільного віку.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в розробленні й апробації методик діагностики стану сформованості підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, навчальної дисципліни «Педагогічні основи розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку», що вивчається за вибором студентів, які здобувають у вищій школі спеціальність «Дошкільна освіта»; впровадженні освітньо-методичного сервісу нормативних курсів, педагогічної практики майбутніх вихователів; розробленні методичних рекомендацій «Розвиваємо соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку» для контекстного включення в освітній процес вищої школи, педагогічної просвіти батьків і волонтерів. Укладено навчально-

методичний посібник «Підготовленість вихователя до розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії: сутність, зміст, методи формування у закладі вищої освіти», що містить освітньо-методичний та інформаційний контент і має адресатом широке коло фахівців-соціологів і менеджерів дошкільної освіти. Основні положення, результати і висновки дослідження можуть бути використані у закладах вищої освіти під час викладання навчальних курсів, сертифікованих освітніх програм для здобувачів вищої освіти та укладання підручників, посібників, методичного сервісу щодо підготовки студентами курсових і кваліфікаційних робіт, у наукових студіях аспірантів та змістово-процесуальному забезпеченні педагогічної інтернатури. Матеріали дослідження можуть бути враховані при розробці освітньо-методичного забезпечення дошкільної і початкової освіти, стати базою для подальших досліджень, спрямованих на розвиток теорії і методики професійної освіти, дошкільної педагогіки.

Особистий внесок автора в роботах у співавторстві полягає у визначенні особливостей соціального розвитку дитини в умовах інклюзивного середовища [29].

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Бердянського державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 57-13/714 від 20.06.2018 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження № 06/46 від 23.06.2018 р.), ВНКЗ «Білгород-Дністровське педагогічне училище» Одеської області (довідка про впровадження № 271 від 18.06.2018 р.), ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» (акт про впровадження № 09/1–273/3 від 10.06.2018 р.), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 3456/11 від 03.09.2018 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 1-7/417 від 21.06.2018 р.), Ніжинського державного університету імені

Миколи Гоголя (акт про впровадження № 05/318 від 21.06.2018 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження № 236 /03 від 11.09.2018 р.), Вищої Лінгвістичної школи м. Ченстохова, Польща (акт про впровадження № 42- 20 від 24.07.2018 р.).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення дисертації апробовано під час проведення педагогічного експерименту, а також шляхом оприлюднення теоретичних і практичних висновків й узагальнень на науково-практичних конференціях, симпозіумах, наукових читаннях, круглих столах різного рівня:

міжнародних: 5th International Conference «The Danube □ Axis of European Identity» (Galati, 2015), «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, 2016), II Дунайські наукові читання «Духовно-творча константа особистості» (Ізмаїл, 2016), «Дошкільне та сімейне виховання: теорія, методика, практика» (Одеса, 2016), «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи» (Ніжин, 2016), «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016), «Профессиональная субъектность как потребность самоосуществиться и способность самореализоваться будущего педагога: опыт, проблемы, перспективы» (Біробіджан, 2016), «Модернизация содержания педагогического образования: проблема и пути решения» (Калуга, 2016), «Theoretical and Applied researches in the Field of Pedagogy, Psychology and Social sciences» (Kielce, 2016), «Розвиток педагогічної та музично-хореографічної і образотворчої обдарованості особистості: інноваційні підходи» (Ізмаїл, 2016), «Humanities and Social Sciences in Europe : Achievements and Perspectives» (Vienna, 2017), «Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір» (Ізмаїл, 2017), «Inovativny vuskum v oblasti vzdelavania a socialnej prace» (Sladkovicovo, 2017), «Innovation and Modern Technology in the Educational System : Contribution of Poland and Ukraine»

(Sandomierz, 2017), «Голод 1946-1947 рр.: історичні, філософсько-психологічні та педагогічні аспекти» (Ізмаїл, 2017), «Наука та інноватика: вітчизняний і зарубіжний досвід» (Черкаси, 2017), «The Danube – Axis of European Identity» (Galati, 2017), «Професійне навчання персоналу – європейський вибір» (Ізмаїл, 2017), «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017), «Вища школа в контексті євроінтеграційних процесів» (Черкаси, 2017), «Актуальні проблеми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери в системі неперервної освіти» (Ізмаїл, 2017), «History, Spirituality, Culture. Dialogue and Interactivity» (Galati, 2017), «Основні напрями розвитку педагогічної науки» (Чернігів, 2017), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2017), «Ukraine □ EU. Modern Technology, Business and Law» (Slovak Republic □ Czech Republic, 2018);

усеукраїнських: «Вивчення і впровадження у навчально-виховний процес середньої та вищої школи педагогічних ідей Василя Сухомлинського» (Кіровоград, 2016), «Сучасні тенденції креативної педагогіки» під егідою Міжнародної академії креативної педагогіки (Кременець, 2017), «Сучасне дошкілля у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Черкаси, 2017), «Діалогічний простір взаємодії суб'єктів освітнього процесу: філософський, соціокультурний і психодидактичний аспекти» (Черкаси, 2017).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження відображено у 49 працях автора (48 одноосібних), зокрема : 1 монографії, 1 навчально-методичному посібнику, 20 статтях у фахових виданнях України, 6 публікаціях у наукових виданнях інших держав (Канада, Румунія, США), зокрема, одну з яких індексовано в міжнародній наукометричній базі Scopus, 19 працях апробаційного характеру (1 – у співавторстві), 2 додатково відображають результати дисертації.

Матеріали кандидатської дисертації з теми «Соціально-педагогічні

умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності», захищеної у 2009 році, у тексті докторської дисертації не використано.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел, 7 додатків, поданих на 57 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 450 сторінок. Текст дисертації містить 31 таблицю, 13 рисунків, що обіймають 10 сторінок основного тексту. Основний зміст викладено на 393 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Професійна підготовка майбутніх фахівців у параметрах сучасних наукових досліджень

Огляд науково-педагогічних досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців засвідчує, що вона є однією з найдосліджуваних і, водночас, усе ще не дослідженою. Така ситуація має пояснення, що пов'язане із історичним характером поняття «професія» – вид трудової діяльності людини, її здатність використовувати ті конкретні функції (кваліфіковано актуалізуючи здобуті знання і виробничо-трудова навички під час спеціальної фахово-зорієнтованої підготовки), на які розраховує суспільство, і визначений в ньому розподіл праці. Якщо ж узагальнено, то професія тлумачиться (*profiteer* – оголошує своєю справою) як, те що є для когось джерелом існування; як фах, спеціальність, ремесло, кваліфікація¹ [67].

Додамо, що значного пояснювального значення набуває і встановлене сучасними науковцями (зокрема, О. Асмоловим) співвідношення понять «особистість» і «професія», а саме: як родове і видове. Отож, недостатньо

¹ Рацапевич Е.С. Современный словарь по педагогике/ Сост. Е.С. Рацапевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.

обґрунтованим видається осмислення феномену «професійна підготовка» у відриві від своєрідності ситуацій розвитку особистості.

Соціально-моральний розвиток особистості триває протягом усього її життєвого шляху. Натомість, як стверджують науковці (Д. Бенкс, І. Бех, А. Богуш, Є. Ейдемільер, Т. Хюсен та ін.), кожний віковий період має свої особливості, що позначаються на своєрідності соціального розвитку індивіда. Ось чому підвищена дослідницька увага нині прикута саме до особистісно-професійного становлення педагога, зокрема, на основному етапі його фахової підготовки – в умовах вищої педагогічної школи.

Вивчення й узагальнення довідково-енциклопедичної літератури дозволяє уточнити суто науковий зміст таких близьких понять, як «освіта», «підготовка», «професійна підготовка» майбутнього фахівця. Так, якщо «освіта» фокусує увагу на мережі навчальних закладів, де відбувається і процес, і результат спеціального систематизованого «навчання-виховання», що має результатом підготовленість майбутнього спеціаліста, а «підготовка» означає певний запас знань, переданих у процесі навчання і практичної діяльності навичок, досвіду (через що й співвідноситься з англomовним еквівалентом «тренування»), то, як стверджують дослідники (К. Авраменко, С. Гончаренко, А. Капська, В. Луговий, О. Попова, В. Сластьонін та ін.), «професійна підготовка» передбачає «оперативне», «прискорене» професійне становлення майбутнього фахівця у відповідному просторі.

Проблема професійного становлення успішного фахівця поставала перед соціумом із давніх-давен. Фундатори сучасної професійної педагогіки (О. Дубасенюк, Н. Гузій, З. Курлянд, В. Сластьонін, Л. Хомич та ін.) єдині у визнанні, що саме етап університетського навчання майбутнього спеціаліста має базове значення для його професійного становлення майбутнього фахівця у відповідному освітньому або навчально-виробничому закладі, де

«скорочення дистанційності» між викладачем і студентом сприяє формуванню його професійної ідентичності² [23].

Психологами доведена виключна роль «людського чинника», бо вона лежить у площині перетворення, регулювання, оцінки трудового процесу; суб'єкт праці здійснює усвідомлене виконання трудових функцій, а також пошук нових способів і прийомів досягнення професійних результатів³ [28, с.48]. До того ж спеціальними педагогічними дослідженнями доведено впливовість виробничо-професійного середовища на позитивну динаміку розвитку професійної ідентичності особистості (Н. Кічук), її професій на самовиховання (О. Кучерявий), на процес встановлення і вияву творчої індивідуальності фахівця (О. Заболотська).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що це й досі зберігає дискусійність науковий статус понять «фах» і «спеціальність». А це позначається на відсутності єдиної позиції дослідників щодо ролі досвіду особистості у певній галузі. Наприклад, як стверджує О. Попова, «відсутність необхідності акцентування наявності будь-якого досвіду в певній галузі є важливою відмінною рисою «навантаження» змісту терміну «спеціальність» від змісту значення терміну «професія»⁴ [63, с.14].

Звернемося до довідкових джерел щодо сутності означених понять, термінологічного їх трактування. На рівні універсального довідника, спеціаліст – «особа, що професійно володіє певною спеціальністю»; «освітньо-кваліфікований рівень фахівця, що на основі кваліфікації бакалавра здобув певні знання та вміння, має досвід їх застосовувати»⁵ [87,

² Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія. □ Т. 1. □ Житомир: ЖДУ, 2015. □ 400 с.

³ Иванова Е.М. основы психологического изучения профессиональной деятельности – М: Изд-во МГУ, 1987. – 208

⁴ Попова О.В. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти: Монографія. – Одеса : « Атлант», 2016. – 660 с.

⁵ Сучасний тлумачний словник української мови / За зач. ред.. В.В. Дубічинського. – Х : « Школа», 2006. – 1008 с.

с.820]. Отож фахівець трактується у значеннях «спеціаліст» [87, с.892] і «спеціаліст, професіонал»⁶ [27, с. 353].

Відтак, термінологічно припускається вживання окреслених термінів як синонімічні; чітких меж у змістове наповнення поняття «фахівець» додає його тлумачення соціально-педагогічними джерелами: «це працівник, що отримав відповідну підготовку до обраної професіональної діяльності»; в залежності від рівня відповідальності правомірно розрізняти фахівець-керівник і фахівець-виконавець⁷ [82,с.413].

Із зазначеного контексту зрозуміло, що в суто науковому сенсі більш умотивовано говорити про професійну підготовку майбутнього фахівця, враховуючи ще й реалії сьогодення, коли євроінтеграційні процеси, що відбулися у вітчизняній освіті, обумовили відмову від освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст»⁸ [109].

Аналітична робота, пророблена нами на базі довідкових джерел, дозволила принаймні деталізувати сучасне наукове знання про феноменологію підготовки фахівця. Так, на рівні «актуальної лексики» йдеться про систему певних заходів, що забезпечує формування в особистості суто професійної спрямованості знань, умінь, навичок, процесу оволодіння ними задля досягнення успішності «роботи в певній галузі діяльності», «готовності й підготовленості до такої діяльності, набуття компетентності в ній». На рівні ж аналізу педагогічної довідкової літератури видається за можливе трактувати «підготовку» як процес організованого навчання особистості, «спрямованого на формування здатності здійснювати певні дії, займатися тим чи іншим видом діяльності, що вимагає відповідних настанов, знань, умінь і навичок» (А. Осипов, Ю. Шабанова).

⁶ // Зубков М. Ч. Сучасний російсько-український, українсько-російський словник. – 3-тє вид., випр., доп. – Х : « Ранок», 2005. – 720 с.

⁷ // Соціолого-педагогічний словник / за зач. ред.. в. Радула. Вид. 2-ге. – Х : Мачулін, 2015. – 444с.

⁸ Концепція розвитку педагогічної освіти : Наказ МОН України № 776 від 16.07.2018 р.

Існує думка (Н. Колесниченко) про доцільність під професійною підготовкою майбутнього фахівця розуміти не лише цілісну, а й динамічну та нелінійну педагогічну систему, якій притаманні ще й «функціональна активність, структурна впорядкованість та здатність до саморозвитку»; до того ж підготовка характеризується специфічними закономірностями, «єдністю змісту, цілей та засобів».

Якщо ж намагатися окреслити специфіку загальнопедагогічної підготовки майбутнього фахівця, то це уможлиблюється в результаті аналізу насамперед сучасних фундаментальних досліджень О. Абдуліної, Н. Дем'яненко, Л. Кондрашової, С. Литвиненко, О. Пехоти, В. Радула, А. Старевої, Л. Хомич та ін.

Так, професійно-педагогічну підготовку спеціаліста здебільшого трактують як процес навчання, засвоєння ним загальнопедагогічних і методичних знань, відповідних умінь і навичок у практико-зорієнтованій роботі, формування у нього потреб самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації; з цією метою – досягнення єдності як педагогічної теорії, так і практики, фундаментальності та мобільності, науковості й культуровідповідності професійних знань.

Як зазначалось, феноменологія професійної підготовки фахівця набула активного вивчення у науковому дискурсі педагогів-класиків. Наприклад, у контексті концепції А. Дістервега (поч. XIX ст.) – «вчителя німецьких учителів» – акцент робиться на здатності педагога розвивати в дитині «самодіяльність в служінні істині, красоті і добру», адже ж не можна «розум наповнити нічим. Він повинен самодіяльно все охопити, засвоїти і переробити»⁹ [21]. Домінантною ідеєю В. Сухомлинського є така: «від творчості вчителя до творчості учня». Сучасні ж дослідники небезпідставно акцентують увагу на проблематиці професійної кар'єри майбутніх фахівців,

⁹ Дістервег Ф. А. Избранные педагогические сочинения. / сост. В. А. Дотенберг, предисл. Е. Н. Мединского. – М, 1956. – 439 с.

що вимагає осучасненої інтерпретації поняття «професійна кар'єра» (Л. Богуш, О. Литвинова, Т. Неструєва). Утверджується думка про доречність у процесі професійної підготовки студентів акцентувати увагу й на мотивацію кар'єри – «індивідуально усвідомлені зміни позиції і поведінки, власні судження про майбутнє, очікувані шляхи самовираження й задоволення працею»¹⁰ [11, с. 26].

Слід зауважити, що деякі науковці (зокрема, Л. Мардахаєв), підкреслюючи вагу саме «спеціального» характеру підготовки майбутнього фахівця, стверджують, що йдеться про формування й узагальнення тих установок, знань, умінь, які необхідні індивіду для адекватного розв'язання «спеціальних задач».

Різні грані феномену «підготовка» знайшла віддзеркалення у дослідженнях тих науковців, які безпосередньо вивчають проблематику становлення саме сучасного фахівця. В них, зокрема, йдеться про підготовку як «стан, пов'язаний із запасом знань, умінь, навичок та досвіду» (О. Степанов, М. Фіцула); як форма людської діяльності, а тому процес «підготовки залучається до загальної системи діяльності» (Л. Поліщук).

У зв'язку із зазначеним, доцільно врахувати, що домінуючою характеристикою і сучасного суспільства, і людини ХХІ століття слід уважати змінюваність. Це обумовлене, як уважають філософи, новим типом цивілізації, який доречно (на думку В. Кременя) називати «інноваційним». Отож, конкурентоздатність фахівця, у тому числі й соціономіста, лежить у площині його здатності до творення змін і сприйняття змінності¹¹ [40].

Аналіз дослідницьких пошуків призвів, зокрема, до посиленої уваги науковців до ідеї диверсифікації та її творчого втілення. Зауважимо принагідно, що довідкові джерела тлумачать диверсифікацію (з

¹⁰ Богуш Л. А. Зарубіжні концепції в контексті дослідження професійної кар'єри майбутніх фахівців // Науковий вісник. Серія «педагогіка, психологія, філософія». – Вип. 279.– К, 2018. – С. 25-30.

¹¹ Кремень В. Структурна модернізація освіти в контексті цивілізаційних змін // Педагогіка і психологія. – 2011. - № 2. – С. 5 – 13

пізньолатин. – «зміна», «різноманітність») як проникнення в інші сфери, розширення об'єктів діяльності задля перетворення у багатогалузевий комплекс.

Дослідники (В. Байденко, С. Виноградов, Ф. Майоров, Я. Седлак, А. Фурсенкота ін.) трактують диверсифікацію в освіті як глобалізований процес, у межах якого відбувається відхід від уніфікованої структури. У такому контексті диверсифікація осмислюється в якості одного з оригінальних напрямків модернізації освіти. Не торкаючись усіх нюансів означеного, сфокусуємо увагу лише на базових принципах диверсифікації в освіті – свобода вибору, відповідальність, принцип особистісної спрямованості.

Якщо з дослідницької метою інтерпретувати вищезазначене з огляду на специфіку процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, то вочевидь маємо підстави зазначити, що він набуває більш виразних ознак компетентності. Так, спеціальні дослідження довели: уможлиблюється створення більш гнучкої системи, що спроможна мобільно реагувати «на будь-які зміни у сфері кон'юктури ринку праці» (А. Смирнов); процеси диверсифікації зумовлюють персоніфіковане навчання студентів (С. Дворецький); результатом диверсифікації саме неперервної освіти є гуманістична особистість, підготовлена до професійної діяльності (Т. Мангер). Отже, маємо підстави стверджувати про порівняно новий погляд на проблему професійної підготовки майбутнього фахівця, а при цьому врахувати, що існує позиція щодо розуміння тотожними поняттями «професійна підготовка» і «фахова підготовка»¹² [36, с.36].

Вища школа – основний етап професійної підготовки майбутнього фахівця. Намагаючись повніше визначити своєрідність такої підготовки студентів, деякі науковці (зокрема, В. Семиченко) розглядають її однозначно

¹² Коновалова К.І. Формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки : дис...к.н.н: 13.00.04 – Одеса. 2018. – 310 с.

у таких ракурсах: як процес, педагогічний сенс, мету і результат. Чи не найпоширенішим у сучасній педагогіці вищої школи є підхід до осмислення такого явища, яким постає «ефективність» в якості провідного критерію «досягнень» щодо професійної підготовленості студентів – освітньої цілі – у «максимально короткий термін» (Т. Афоніна, В. Беспалько, Н. Черненко, Н. Хацарюк та ін.). Водночас все частіше у дослідженнях з проблематики професійної підготовки зустрічається позиція, за якою результативність професійної підготовки фахівця вимірюється через критерій професійної надійності. Останню, на думку філософів (Ю. Блудов, В. Плахтієнко, В. Пушкін, К. Щурин та ін.), слід розуміти як «об'єктивне явище в діяльності особистості в експериментальних умовах». До того ж науковці наголошують на виключному значенні в окресленому явищі такої складової, як моральна надійність особистості – йдеться (зокрема, за В. Пушкіним) про «глобальну, цілісну» її характеристику.

Принагідно зауважимо на тому, що теорія надійності виникла як наукова дисципліна у 50-х роках ХХ століття; вже через десять років ця дисципліна осягла новий об'єкт дослідження – людину. Нині навіть розроблений «людино-системний підхід» (А. Губанський, В. Кобзев), а наприкінці минулого століття В. Небеліциним уведено в науковий обіг поняття «надійність діяльності людини»; професійна надійність суб'єкта праці – предмет досліджень (зокрема, В. Дружиніна) в контексті психології трудової діяльності особистості.

Дбаючи про уточнення параметрів успішної професійної підготовки майбутнього фахівця через виміри конструкта «надійність», привертає особливу увагу судження науковців щодо психологічного змісту надійності. Як уважає Г. Балл, виключною є суспільна вага особистісної підвищеної небезпеки ¹³[8, с. 102-104], а саме такою є педагогічна діяльність.

¹³ Балл Г. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній психологічних сферах). – К., Рівне: Видавець О. Зень, 2007. – 172 с.

Професійну надійність особистості фахівця сучасні дослідники (В. Корнещук, Т. Лучинова, Я. Никифорова та ін.) здебільшого визначають через ступінь надійності її суб'єкта.

Якщо ж виходити із своєрідності професійної надійності – параметра професійної підготовки, то цікавою нам видається дослідницька позиція О. Осадчука. Так, науковцем стверджується, що, з одного боку, йдеться про інтегральну і особистісну, і професійну важливу якість, відображенням якої слугує цілісність особистих, суб'єктивних і індивідуальних властивостей; з іншого ж – про забезпечення «збереження необхідного стандарту якості» професійної роботи в змінних умовах її протікання за допомогою такою важливого й універсального механізму, яким є саморегуляція ¹⁴[52].

Отож, як зауважує Є. Осадчук, найоптимальнішим для педагога є гармонійний стиль саморегуляції; його ж, як відомо, поєднують різні механізми – особистісної саморегуляції (соціальна поведінка та міжособистісні відносини), суб'єктивної саморегуляції (психічні рівні реагування), індивідуальної саморегуляції (гомеостаз та адаптація організму до навколишнього середовища).

У понятті «підготовка педагога» дослідники акцентують увагу на різних аспектах: за О. Абдуллою, йдеться про процес формування та збагачення не лише знань і вмінь, а й настанов, що необхідні майбутньому фахівцю для виконання спеціальних професійних завдань ¹⁵[4, с. 40].

О. Пехота й А. Старєва акцентують увагу на єдності педагогічної теорії і практики, фундаментальності та мобільності; науковості і культуро-відповідальності професійних знань ¹⁶[58, с. 17].

¹⁴ Осадчук О.Л. Формирование надежности профессиональной деятельности специалиста в процессе профессиональной подготовки // Инновационная и научно-методическая деятельность образовательного учреждения, ориентированная на самоактуализацию личности: матер. Чередовских чтений. – Ч. II / ответ ред. М.Н. Аплетаяев. – Омск, 2004. – С.175-179.

¹⁵ Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического оборудования. – М : Просвещение, 1990. – 141 с.

¹⁶ Пехота О.М., Старєва А.М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія. – 2-ге вид., доп. та перероб. – Миколаїв : Вид-во « Іліон», 2006. – 272 с.

Л. Хомич убачає у змістовому наповненні означеного поняття «комплексне новоутворення», в основу якого покладено програмово-цільовий метод планування і управління навчально-виховним процесом, а конструюючи зміст саме психолого-педагогічної підготовки студентів, доцільно дбати про органічну цілісну систему, спрямовану на досягнення головної мети навчання, утвердження людини як найвищої соціальної цінності, забезпечення загальнокультурного розвитку особистості педагога¹⁷ [94, с.21].

Спираючись на результати узагальнення західноєвропейської практики, Л. Пуховська трактує професійну підготовку педагога як «самостійний феномен», якому притаманні специфічні характеристики, де базовою є певна система цінностей, що визначає суспільство¹⁸ [65, с. 8].

Ретельно деталізує змістове наповнення поняття «професійна підготовка вчителя» В. Сластьонін, убачаючи в ньому спектр знань (фундаментальні загальнофілософські, загальнокультурні, психолого-педагогічні та спеціальні); інноваційний стиль науково-педагогічного мислення; готовність як до прийняття творчих рішень, так і самоосвіти; вміння і навички практичної – педагогічної діяльності.

У ракурсі професійної підготовки майбутнього педагога вченими узагальнено розглядається професійно-педагогічна діяльність (О. Кононко, К. Крутій, А. Курчатова, Т. Поніманська, Т. Степанова та ін). Нам видається особливо відмінною дослідницька позиція В. Сластьоніна, котрий стверджує, що йдеться про діяльність, яка за своєю природою є не чим іншим, як процесом вирішення незліченної кількості педагогічних задач різних типів, класів і рівнів¹⁹ [78, с. 23]. Поділяємо й погляди В. Кан-Калика, який

¹⁷ Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: авторед. для д-ра пед..н. :13.00.04. – К. 1999. – 41 с.

¹⁸ Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К : Вища школа, 1997. – 179с

¹⁹ Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию /сост. пос. В.А. Сластерник, Ч.И. Чижикова. – М : академия, 2003 – 192с.

визначає педагогічну діяльність як творчий процес, своєрідність якого вбачається в тому, що він репрезентує одночасно і масову, і суто творчу працю²⁰ [30, с. 3].

До зазначеного додамо ще й таке: предметом дискусії сучасних дослідників є науковий статус понять «професійна діяльність» і «професійна компетентність»²¹ [102]. У цьому зв'язку ми поділяємо думку тих науковців (зокрема, В. Лозовецького), які вважають, що компетентність фахівця обумовлена специфікою його діяльності і включає як професійні знання, уміння, навички, так і досвід у фаховій діяльності, а також віддзеркалює соціально-комунікативні й індивідуальні здібності особистості, що й позначається на здатності саме самостійно здійснювати професійну діяльність. Отож, йдеться про близькі, але не тотожні поняття, а також про конструкти, що перебувають у взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємообумовленості.

Приєднуємось і до дослідницької позиції науковців (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Ю. Косенко, Т. Швець та ін.), які пов'язують своєрідність професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти із домінантою майбутнього фаху – вихователь, де ключовими є ті здатності, що репрезентує тип професії «людина – людина». А це дуже влучно схарактеризував В. Сухомлинський: «... це, насамперед людина, що любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що він сам був дитиною»²²[86, с. 37].

Вивчення й узагальнення результатів фундаментальних досліджень, присвячених науковому осмисленню певних аспектів професійної підготовки

²⁰ Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество – М : Педагогика, 1990. – 144с.

²¹ Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах : теорія і практика : монографія (Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л.М. Дьяченко та ін.). □ Кіровоград : Імекс. □ ЛТД, 2014. □ 280 с.

²² Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям: вид. тв.: 5-ти т. – К : Рад. Шк.. – Т3 – 283 с.//

майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, засвідчує, з одного боку, про встановлені різнопланові педагогічні факти щодо її сутності, пріоритетних напрямків зосередження педагогічних зусиль суб'єктів навчально-виховного процесу вищої школи, а з іншого – доводять конструктивність окремих теоретичних підходів, що визначають стратегію формувального впливу на особистісно-професійну готовність студентів.

З-поміж фундаментальних найновітніших досліджень, що спрямовані на розширення наукового знання про комплексну професійну підготовку студентів, які здобувають у вищій школі спеціальність «Дошкільна освіта», відносимо доробок, зокрема, Ю. Волинець, С. Гаврилюк, О. Листопада, В. Любиви та ін.

Так, предметом дослідницької уваги Ю. Волинець виступає змістово-технологічне забезпечення процесу формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти. Зокрема, дослідно-експериментальним шляхом встановлено ефективність проблемних лекцій, семінарів-тренінгів, творчих проектів, а також частково-пошукових та дослідницьких методів, навчально-рольових ігор, евристичної бесіди-пошуку²³ [15]. Виключної ваги у цьому сенсі з-поміж численних професій типу «людина-людина» набуває педагогічна, де чільне місце посідає педагог-дошкільник через унікальне особистісно-професійне призначення.

Професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної творчості розглядається С. Гаврилюк як багатоаспектний, цілеспрямований, довготривалий процес особистісно-професійного становлення творчої особистості студента, готового до майбутньої інноваційної діяльності, а організаційно-педагогічними умовами, за яких досліджуваний процес є ефективним, виявлено таку сукупність: наявність позитивної мотивації майбутніх вихователів до педагогічної

²³ Волинець Ю.О. Дослідницька діяльність майбутніх вихователів ДНЗ: теоретичні основи і методика // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Зб. праць – К. Логос, 2012. – Вип. 16. – с. 163-168.

творчості, організації розвивального освітньо-творчого простору закладу вищої освіти, використання ситуацій професійно-творчого успіху, забезпечення суб'єкт-суб'єктних взаємин викладачів і студентів у процесі творчого зростання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. До того ж науковець переконливо доводить конструктивність при цьому аксіологічного, акмеологічного та компетентнісного наукових підходів, а також важливість урахування низки принципів – інноваційності й дитиноцентризму, індивідуалізації професійного педагогічного спілкування, гармонізації навчання студентів, співробітництва, синергії²⁴ [16].

Отже, актуалізується соціально-педагогічна потреба у поглибленій і системній підготовці вихователя закладу дошкільної освіти в аспекті прицільного і компетентного розвитку у дошкільнят ціннісного ставлення до навколишнього світу (природи, культури, соціуму тощо). Сприяючою обставиною у цьому відношенні вважаємо доробок Т. Величко, де містяться певні дослідницькі дані щодо підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників²⁵ [126].

Тут віднаходимо відповідь на питання: чи доречно дотично старших дошкільників судити про створення орієнтовної основи поведінки, дбати про «поведінкові вибори»? Вважаємо, що дослідниця має рацію стверджуючи, що дитині властиве ціннісне сприйняття соціальної дійсності, хоча «до будь-якого явища вона ставиться з точки зору значущості його для себе»²⁶ [14, с. 251]. В контексті нашого дослідження інтерес становить ще й така позиція Т. Величко: дбаючи про євроінтеграційні пріоритети, майбутній вихователь має бути обізнаним (а це є рівнем поінформованості) у параметрах європейської громадянськості, що базується на знаннях, цінностях і

²⁴ Гаврилюк С.М. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості: теорія і методика: монографія. – Умань : вид. « Сучинський М.М.», 2015. – 352 с.

²⁵ Величко Т. Д. Проблема підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників / Т. Д. Величко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. - 2016. - № 1. - С. 27-31

²⁶ Величко Т. Д. Підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників: дис..к.п.н. : 13.00.08 – дошкільна педагогіка. –Одеса, 2014. – 273 с.

практичних навичках вихованців. Отож професійна підготовка майбутніх вихователів – важливий етап соціального розвитку старших дошкільників, зокрема їхніх ціннісних орієнтацій.

На рівні дисертаційного дослідження вивчався процес формування майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації у професійній діяльності В. Любивою. Дослідниця поділяє існуючу думку відносно розуміння підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти як багатофакторного утворення, структурно-спрямованого на «набуття студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності; в постійній зацікавленості роботою з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності»²⁷ [47, с 7]. Водночас до фахівців дошкільної освіти мабуть варто віднести не лише майбутніх вихователів ЗДО.

Системним дослідницьким задумом вирізняється осмислення О. Листопадом теоретико-методичних засад формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Зокрема, науковцем установлено існування тісного зв'язку між розумінням майбутнім вихователем сутності і особливостей виникнення творчості та вмінням обирати оригінальні форми роботи, між відкритістю студентів до сприйняття нового, творчого досвіду й умінням «бачити» і вирішувати професійні завдання з позиції удосконалення, новаторства, інноваційності. Експериментальним шляхом доведено конструктивність, зокрема, й таких форм колективної творчості студентів-практиків, як «творча лабораторія», «творча майстерня», «творчі дуети»²⁸ [46]. Вочевидь, що з огляду на предмет нашої дослідницької уваги, питання, пов'язані з формуванням у майбутніх педагогів-дошкільників здатності до проектування відповідних видів

²⁷ Любива В. В. Формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації у професійній діяльності : автореф. дис...к.п.н. : 13.00.04. – Глухів, 2018. – 22 с.

²⁸ Листопад О.А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: монографія. – Одеса : ФОРМ Бондаренко М.О., 2015. – 328с.

діяльності у дітей дошкільного віку, ще й досі перебувають на периферії наукового пошуку. Зваживши на встановлений психологами (В. Зайчук, В. Клименко, С. Максименко, М. Папуча, В. Соловієнко) взаємовплив процесів творчості і проектування та доведені переваги останнього (синтезу знання у цілісну систему, що виконує роль «евристичного принципу побудови практичної дією нових, ще не існуючих форм дії»), вищевикреслена площина дослідження може бути розцінена як новий погляд на проблему вдосконалення професійної підготовки майбутнього педагога-дошкільника.

Якщо ж більш предметно окреслити професійну підготовку саме майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, то вчені здебільшого єдині у її тлумаченні як багатофакторної структури, спрямованої на набуття кожним студентом «особистісного смислу діяльності, формування фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи, з дітьми та їхніми батьками, а також успішності у діяльності». За сучасних умов, коли дошкільна освіта – вихідна ланка неперервної освіти особистості – стала для вітчизняних малюків п'яти років обов'язковою, актуалізується проблема якісної професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, здатних компетентно розв'язувати коло новопосталих проблем. Однією з ключових проблем науковці (А. Богуш, О. Гвоздев, Н. Маліновська, В. Мухіна та ін.) вважають професійну готовність вихователя закладу дошкільної освіти педагогічного вмотивовано розвивати дошкільну зрілість дитини, здійснюючи формувальний вплив на загальну, спеціальну, мовленнєву її підготовку до школи. Попри того, що окреслена стратегія чітко виокремлена у новий редакції Базового компоненту дошкільної освіти і набула різного ступеня віддзеркалення, зокрема, у програмах «Впевнений старт», «Стежинки у Всесвіті» та низці варіативних програм («Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкільля» та ін.), накопиченого досвіду вишів (зокрема, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського») у зазначеному ракурсі, ще

й досі не склалось ані цілісного наукового уявлення про теоретико-методологічні засади підготовки такого фахівця в умовах сучасного вітчизняного вишу, ані практико-орієнтованої педагогічної системи підготовки конкурентоздатного фахівця.

Вищезазначене дозволяє пропустити, що у намаганні забезпечити у вищій школі успішну професійну підготовку майбутнього педагога-дошкільника доцільно сфокусувати педагогічні зусилля (за висловом О. Осадчук) «на властивості зберігати нормативно задані параметри» через формування у студентів їхньої здатності до саморегуляції. Останню, як відомо, психологічна наука трактує як здатність особистості керувати собою на основі сприймання і усвідомлення своїх психічних станів й своєї поведінки. Отож, стратегія спонукання студентів до планування й цілеспрямованість розвитку їхнього самопізнання видається найбільш прийнятною і педагогічно вмотивованою з огляду на такі виклики часу, як «здатність до творення змін і сприйняття змінності».

Наразі існує проблема ще й професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю, які б «володіли методологією нових підходів до дитинства», тобто враховують наявні протиріччя: демократизація дитячого життя по суті «позбавляє» сучасну дитину її невід'ємного права на гру; підвищення стандартів життя і дитини, і її родини на тлі підвищення тривожності дошкільника; позитивна динаміка соціального сирітства на фоні зростаючої адаптації чужих дітей ²⁹[68]. Як зауважує І. Рогальська-Яблонська, принципово важливо для майбутнього вихователя вже в умовах вищої школи засвоїти ідею «збереження самобутності й унікальності дитини та світу її дитинства», налаштованість його на проектування педагогічної системи «дитино центрованої взаємодії» [68, с. 81-82]. Така позиція має для

²⁹ Рогальська І. П. Сучасні проблеми підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю // Викладач і студент: розвиток ефективного співробітництва: зб. матер. міжнар. н-практ. конф. – Черкаси, 2010. – С. 79-82.

нас виняткове значення на етапі розроблення експериментальної педагогічної стратегії.

Не менш важливою видається й обізнаність студентів, які набувають спеціальність «Дошкільна освіта», у векторах інновацій, що містять, зокрема, вітчизняні державні і альтернативні дошкільні заклади освіти (наприклад, у Закарпатті – «Веселкова школа»; «Пролісок» тощо).

У вищезазначеному ракурсі важко переоцінити вагу фахової своєрідності майбутньої професійної діяльності студентів. Так, сучасні науковці (А. Богуш, Л. Вайкова, І. Дичківська, Т. Поніманська та ін.), досліджуючи певні аспекти дошкільної зрілості, зокрема дітей старшого дошкільного віку, здебільшого єдині у визнанні, що розвитку саме їхніх просоціальних почуттів, просоціальної діяльності, просоціальної поведінки перешкоджає домінуюча нині «дисциплінарна модель» взаємодії з вихованцями.

Зважаючи на сучасні соціально-педагогічні вимоги до особистісно-професійного становлення вихователя дошкільного закладу освіти, які простежуються, зокрема, в контексті Закону України «Про дошкільну освіту», коментарів до Базового компонента дошкільної освіти та пріоритетів євроінтеграційних процесів, що відбувається у вітчизняній освітній сфері, посилюється вага параметру «гарантований успішний результат». Останнє набуває виключного значення, адже ж йдеться про професійну підготовку фахівця для базової ланки освіти дитини – тієї, що є визначальною у стартових можливостях життєдіяльності особистості.

Вищезазначене актуалізує питання вибору конструктивних методологічних орієнтирів щодо підготовки вихователів закладів дошкільної освіти на основному етапі їхнього професійного становлення – в умовах вищої педагогічної школи.

У професійній педагогіці вже склалась у цьому відношенні така позиція: дослідники, які визначають певний сегмент професійної підготовки

майбутнього вихователя, орієнтується переважно на феноменологію того конструктора, що для науковця виступає предметом дослідницької уваги. Наприклад, підготовка майбутнього вихователя до педагогічної творчості (С. Гаврилюк), до дослідницької діяльності (Ю. Волинець), до екологічного виховання дошкільників (Н. Грама), до роботи з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева), до професійної діяльності з організації передшкільної освіти дітей п'яти років (О. Ковшар), до формування здоров'язберезувальної компетентності дошкільнят (Т. Андрющенко), до організації образотворчої діяльності з дошкільниками різновікових груп (Г. Каваліна), до роботи з художньою літературою в дошкільному закладі (Т. Савінська) та ін. Відтак, як засвідчують установлені дослідно-експериментальними шляхом результати, такий ракурс є педагогічно виправданим³⁰ [88]. Натомість, з огляду на новопосталі завдання до особистості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти та його діяльності, все ж варто нині враховувати принаймні ще й такі моменти.

По-перше, своєрідність соціальної інституції «заклад дошкільної освіти», зокрема, у такому аспекті: ця інституція нині призначена здебільшого «створювати відповідні умови», «вибудовувати певне середовище» розвитку дитини, вбачаючи при цьому цілісний вплив на особистість дошкільника, на процес її вивчення. Вже на етапі шкільного дитинства доцільно взагалі говорити про формування у суто педагогічному розумінні (тобто так, як його визначають довідкові джерела, зокрема саме професійної педагогіки – «процес і результат розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх обставин, як-от: особистості вихователя, процесу навчання, соціального середовища»). Отож, у процесі вже шкільного навчання (зокрема, у школі першого ступеня, де відбувається нова ситуація

³⁰ Танько Т. П. Теорія та методика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис...д-ра п.н.: 13.00.04. – Харків, 2004. – 503 с.

розвитку дитини) має сенс вибудовувати процес формування певних особистісних якостей дитини.

Водночас наукового пояснення потребують ті особистісно-професійні якості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, які, з одного боку, мають вирішальне значення для успішної професійної діяльності, а з іншого – позиціонуються як складне інтегральне утворення в цілісній структурі особистості студента й потребують цілеспрямованого формування на засадах інтеграційного підходу. Послугуючись аналізом деяких досліджень³¹ [36], можна з упевненістю стверджувати, що до таких принципово важливих особистісно-професійних утворень майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти відноситься, зокрема, професійна культура. У процесі фахової підготовки, формуючи означене інтегральне утворення у здобувачів вищої освіти, має бути досягнуто належний рівень оволодіння спеціальною галуззю знань та їх системне віддзеркалення в освітньо-професійній діяльності студента-практиканта.

Нам імпонує ідея деяких науковців про доречність введення нової дидактичної системи підготовки педагога-вихователя, що базується на результатах аналізу різнорівневих моделей виховної діяльності; йдеться про доцільність розрізняти поняття «єдина педагогічна дисципліна», яке визначається через змістове наповнення провідних педагогічних дисциплін, що структуровані за компонентами (мета, зміст, засоби, субєкти педагогічного процесу)³² [23, с. 366-367].

По-друге, виходити із реалій сьогодні, коли діти вже шестирічного віку залишаються в закладі дошкільної освіти (а за статистикою таких лише у столичних закладах 14% від загальної кількості випускників цих закладів), що актуалізує запровадження моделі ампліфікації, тобто збільшення змісту

³¹ Коновалова К. І. Формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки: автореф. дис....к.п.н.: 13.00.04. – Одеса, 2018. – 24 с.

³² Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта : методологія, теорія, практика : монографія. – Т.2. – Житомир, 2016. – 376 с.

дошкільної освіти ³³ [41, с.3]. Як стверджують науковці, це має віддзеркалення на двох рівнях: горизонтальному, де збільшення змісту та ефективності дошкільної освіти дитини відбувається за рахунок інтегрованих (міжпредметних) зв'язків, та вертикальному, коли щоденні зміни передбачаються календарним плануванням. Наприклад, щодо створення умов для оволодіння дитиною соціально-культурних засобів діяльності (художньо-виразні, зображувальні, технічні та матеріальні, доступні дошкільнятам медіазасоби), здатністю до підтримки спонтанної гри та забезпечення ігрового часу і простору, спроможністю організувати такі види діяльності дітей, де найбільш плідно розвивається їхній творчий потенціал, мислення, мовлення. Отож, йдеться про те, що стимулює, з одного боку, здатності дошкільника займати «активну рольову позицію», а з іншого – міжпредметну різнорівневу («бачу», «чую», «відчуваю», «граю», «створю») інтеграцію [41, с. 4].

По-третє, враховувати науково доведені уявлення про бажаний педагогічний ефект прикінцевих результатів професійної діяльності вихователя, що склались у сучасній психолого-педагогічній науці. У цьому зв'язку привертають увагу дослідження психологів (І. Бех, О. Кононко, Л. Смольська та ін) про ті фактори, що вже на етапі дитинства впливають на успішність у дорослому житті. Так, вітчизняні та зарубіжні дослідники довели, що критерієм цілісності особистості (а саме її сформованість і виступає метою фахової діяльності педагога-дошкільника) виступає гарантованість успіху дитини протягом життя. Цей критерій вважається «основним і всеохоплювальним»³⁴ [62, с. 8].

До того ж, учені дійшли цікавого висновку про те, що механізмом саморегуляції особистості виступає впливова дієвість «чутливості-емпатійності»; спільними рисами, які впливають на успіх людини протягом її

³³ Крутій к. Шестирічні в дитсадку: розвиваємо чи приймаємо на зберігання? // Дошкільне виховання. – 2016. - № 7.- с. 2-5.

³⁴ Поніманська Т.І. Гуманізація освіти – ознака її якості // Дошкільне виховання. – 2016. № 9. – (с.2-5).

життя, вважають, зокрема, такі: висока чутливість, емпатійність, внутрішня свобода, сформовані загально інтелектуальні вміння [62, с. 9].

Отож, правомірно припустити, що саме *розвиток* вищевказаних властивостей у дитини дошкільного віку й складає «проблемне поле» діяльності вихователя. До того ж при цьому варто по-новому оцінити фундаментальний висновок педагогів-класиків (Я. Коменський, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін) про те, що саме духовність має засновниче значення в процесі становлення особистості. Сучасні і науковці, і практики єдині у визнанні, що означене становить не лише ядро особистості, а й за сучасних соціокультурних реалій ще й набуває особливого загострення. Йдеться про кризу духовності (М. Боришевський, Т. Поніманська) та про деформації соціального інтелекту особистості (О. Беляєва, Л. Верченко) в умовах сучасної «кризи технологічної домінанти». А важливою педагогічною стратегією усіх ланок освіти вважається гуманізм «як відчуття й усвідомлення людиною своєї єдності, нерозривного зв'язку з усім світом», як загальнолюдський спосіб подолання явища «забруднення ментального середовища» сумнівними матеріальними цінностями [62, с. 4].

По-четверте, намагаючись визначитись у конструктивних методологічних орієнтирах дослідження процесу професійної підготовки конкурентоздатного вихователя закладу дошкільної освіти, доречно, з одного боку, все ж усвідомлювати неперевершеність ваги звернення до джерел проблеми, що досліджується, а з іншого – дотримуватися чіткості у тлумаченні ключових понять – «підготовка» та «підхід». Так, укладачі словника психологічних термінів дають таке визначення поняттю «підготовка» – «стан, пов'язаний із запасом знань, умінь, навичок і досвіду»; педагоги ж (М. Васильєва, Л. Поліщук та ін.) єдині у тлумаченні цього процесу «як первинної та обов'язкової умови успішності виконання особистістю будь-якої діяльності». Отож, проектуючи зазначене на ресурси навчально-виховного процесу саме вищої педагогічної школи, слід убачати

такі параметри якості підготовки майбутнього фахівця, зокрема у підсистемі «бакалавр – магістр», як її «прискореність» (бо, як правило, студент опановує базовий освітній ступень «бакалавр» за чотири роки) та якісно повний ступень готовності до успішної діяльності за обраною професією (що, за В. Сластьоніним, забезпечує «виключення в стабільне виробниче середовище»).

Щодо сучасного тлумачення поняття «підхід», то це явище інтерпретується вченими по-різному: для позначення відповідної тези, в якій відображається науковий погляд на певну проблему (В. Журавльов), як суб'єктивна перевага (К. Поппер), як посилка в значенні первинних даних (В. Вачков), як предмет дослідження (Е. Юдін) та ін. Наприклад, у контексті психологічного дослідження проблеми педагогічної взаємодії Л. Велитченко в результаті здійсненої аналітичної роботи доходить такого висновку: принципово важливо формування дефініції, «в якій вказівка на найближчий рід утворює основу для формулювання назви підходу»; головним критерієм підходу виступає «відношення між родовими і видовими відношеннями»; «перескакування через найближчий рід... вказує на системні відношення між найближчим і віддаленим родовими поняттями, а смисловий простір – на те, між якими поняттями утворюється змістове поле теоретичного конструкту»³⁵ [13, с. 246].

Таким чином, перш ніж звертатися до характеристики змісту певного наукового підходу, варто з'ясувати, який зміст вважається більш доречним щодо поняття «підхід» з огляду на мету започаткованого дослідження. У нашому дослідженні категорія «підхід» вживається для позначення вектора наукового пошуку. До зазначеного додамо, що ми погоджуємося з міркуваннями тих дослідників, які стверджують: обираючи власний науковий підхід, доцільно детально описати ту теоретичну модель «деякої об'єктивної

³⁵ Велитченко Л.К. Методологічна сутність категорії підходу у науковому дослідженні // Велитченко Л.К., Подшивалькіна В.І. / Методологічні та теоретичні проблеми психології: програмний конспект ний довідник. – Одеса :СВД Черкасов, 2009. – (с. 239-246.

даності», поглиблення наукового уявлення про яку й дає «відповідальний результат»³⁶[19].

Отже, йдеться про поняття «підхід» як предмет дослідження, а це має неабияке значення, зокрема, для започаткованого нами дослідження такого сегменту професійної підготовки студентів – розвивати соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку. Відтак, визначаючись у методологічних орієнтирах дослідницького задуму, варто враховувати як природу явища, що досліджується, так і контекстність відповідного наукового підходу, що сприяє розширенню наукових уявлень про його сутнісні характеристики.

Огляд дисертаційних робіт, де контекстом виступає саме професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, засвідчує, що вона є досліджуваною здебільшого у форматі осмислення педагогічних умов у вищій школі задля досягнення результативності у виконанні студентами певних сегментів професійної роботи. З-поміж проведених досліджень є й такі, що, зокрема, спрямовані на визначення сукупності педагогічних умов наприклад, формування певних особистісно-професійних якостей професійної майстерності – «інтегрованого особистісного утворення, складовими компонентами якого є гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності та прикладні уміння взаємодіяти з дитячим педагогічним колективами та батьками»³⁷ [99, с.8].

Як бачимо, доцільно дослідницький задум спрямувати на визначення ресурсів вищої школи з метою віднаходження шляхів розв'язання найсуттєвішої (за висновками О. Вербицького) суперечності – нетотожності предметів навчальної та професійної діяльності. Отож, йдеться не про дублювання традиційних навчальних ресурсів, а про інтеграцію предметних

³⁶ Гончаренко С.І. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. – Рівне : Волинські обереги, 2010. – 192 с.

³⁷ Швець Т.А. Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів освіти. - Дис... к.п.н : 13.00.04 – Теорія і методика прод. Освіти. – Херсон, 2016. – 259с.

знань з окремих дисциплін через введення, наприклад, авторського спецкурсу. Досвід у цьому плані вже склався й розроблено спецкурс «Формування предметної майстерності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» та вивірено його порівняльну ефективність в ракурсі ідеї «трансформації у практичному еквіваленті педагогічної діяльності» [99, с.133-143].

До вищезазначеного слід додати, що професійна підготовка майбутнього вихователя актуалізована вже в доробку Ф. Фребеля – в контексті становлення «дитячих садівниць», «фребелівок». Натомість саме у теперішній час, коли соціальний статус дошкільного дитинства набув якісно нових абрисів, а дошкільна ланка визнана не лише специфічним, а й самоцінним, самодостатнім і принципово вагомим етапом, що має принципово важливе значення в успішній реалізації концепції Нової української школи, потребують зміни акценти й у трактування проблеми підготовки майбутніх педагогів-дошкільників.

Так, у результаті здійсненого деякими дослідниками аналізу нових параметрів оцінювання якості професійної підготовки фахівця, що має місце в країнах Європейського Союзу, виокремлено когнітивну гнучкість (або «гнучкість розуму») як важливу ТОП-навичку особистості фахівця, здатного до успішної кар'єри. Йдеться про здатності одночасно обмірковувати кілька речей, бути креативним, вибирати правильні рішення тощо³⁸ [17, с.206]. Як зауважує Т. Стойчик, означене пов'язується із перспективністю (до 2020 року) нового виміру конкурентоздатності щодо професійної підготовки спеціалістів у різних сферах діяльності, а також із включенням і української системи освіти до проведення міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018.

³⁸ Гавриш Н., Крутій К. Новий Закон України « Про освіту», які зміни очікують дошкільля? // Дошкільне виховання. – 2017. - № 11. – с. 2-6.

Аналіз наукових джерел засвідчує про те, що нині встановлені дослідниками, зокрема, такі педагогічні факти:

- розгляд дошкільної освіти як самостійного ланцюжка національної системи освіти України, що акумулює не лише спеціальну, а й загальну підготовку дитини старшого дошкільного віку до шкільного життя в розрізі мотиваційного, розумового, вольового, комунікативного, мовленнєвого і фізичного компонентів (А. Богущ, О. Ковшар, О. Савченко та ін.);

- виключна соціально-педагогічна значущість творчої реалізації ідей педагогів-класиків про самоцінність дитини (Я. Коменський, Я. Корчак, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) із урахуванням контекстності проблемного поля саме сучасного дошкільного дитинства та ваги предметної підготовки конкурентоздатного педагога-дошкільника – передумови успішного розв'язання ключових завдань теорії і методики професійної освіти (О. Листопад, Т. Поніманська, М. Прокоф'єва та ін.);

- визнання, що конструктивністю вирізняються ті дослідження проблематики дошкільної педагогіки, що віддзеркалюють таку ідею: об'єктом педагогічної науки виступає система різнопланових педагогічних явищ, впливів, процесів, у центрі яких перебуває особистість вихованця (Т. Величко, С. Гаврилюк, М. Деригменжи, А. Кавиліна, Н. Колосова та ін.).

Зауважимо, що тривалий час начебто не існувало потреби у більш прискіпливому науково-педагогічному осмисленні «сухого залишку» результативності професійної підготовки майбутніх фахівців. Натомість нині науковці впритул вивчають порівняльну ефективність у цьому ракурсі різних маркерів і, насамперед, намагаються дійти згоди у питанні, яке ж педагогічне явище при цьому доцільно вважати найбільш «чутливим». У контексті нашого дослідження означений параметр теж розцінювався як принципово значущий.

Аналітична робота, спрямована на уточнення існуючих наукових позицій щодо явища, яким позначається результативність професійної підготовки майбутнього педагога, засвідчує, що найчастіше дослідники таким називають «готовність» або «підготовленість».

Г. Троцько розглядає результативність професійної підготовки студентів до виховної діяльності у закладах вищої педагогічної освіти через поняття «готовність», що потрактоване як цілісне й складне утворення, яке охоплює і предметно-педагогічні заклади та переконання, і предметну спрямованість психічних процесів, і професійні знання, їхнє вміння долати труднощі, оцінювати результати своєї роботи, професійно самовдосконалюватися³⁹[90, с.15]. Дотично готовності майбутнього педагога до професійної діяльності, то позиції дослідників розділилися здебільшого з огляду на такі параметри: 1) йдеться про певний стан (наприклад, функціональний – А. Ковальов, М. Левітов; психічний – О. Мороз, В. Сластьонін; «неусвідомлений стан організму» – А. Богуш); 2) про складне особистісне утворення, що «як сукупне» й дозволяє успішно здійснювати професійну діяльність (М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Моляко, О. Пелех); 3) про «психічну настанову» (Д. Прангішвілі, Д. Узнадзе); 4) про вибіркиму активність (А. Линенко); 5) про передумову ефективної діяльності (К. Дурай-Новакова); 6) про «бажання зробити що-небудь» (В. Бусел) та ін.

Попри різноманіття домінуючих «відтінків» щодо явища, яким є готовність, учені єдині у визнанні, що йдеться про результативність підготовки фахівця, її оцінку за певним рівнем емоційно-когнітивної та вольової вибіркової прогнозуючої мобілізаційності у момент включення у діяльність відповідної спрямованості⁴⁰ [56].

³⁹ Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навч. закладах: автореф. дис д-ра пед. н. : 13.00.04 – К: АПН Укр., ін-т пед. і психол. проф. освіти. – К, 1997.- 54с.

⁴⁰ Педагогіка вищої школи [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.]; за заг. ред. З.Н.Курлянд. – [3-е вид.] - К: Знання, 2007. – 495с.

Характеризуючи готовність саме майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до певного сегмента професійної діяльності, доведено правомірність розрізняти мотиваційно-орієнтаційний та рефлексивний компоненти⁴¹ [50, с. 69]. При цьому, наприклад, В. Любива зауважує, що готовність майбутнього фахівця дошкільної освіти до творчої самореалізації у професійній діяльності має полікомпонентну індивідуально-особистісну, динамічну характеристику, репрезентовану стійкою внутрішньою мотивацією до творчої діяльності й систематичним творчим саморозвитком у професії, ґрунтовними знаннями стосовно педагогічної творчості, розвиненими креативними здібностями, вміннями та навичками творчої діяльності. Отож, йдеться про готовність як результат підготовки майбутніх вихователів. Подібним є й підхід Л. Зданевич, яка досліджує процес підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дошкільниками⁴² [25, с. 28-35].

З-поміж існуючих дослідницьких позицій щодо феноменології «професійна підготовленість» (К. Дурай-Новакова, Н. Зубанова, О. Попова, О. Чайка та ін.), найбільшою переконливістю, на наш погляд, характеризується позиція Н. Кузьміної⁴³ [42]. Науковець розглядає означений феномен як результат професійної підготовки фахівця (причому, навіть, мінімально допустимий – той, що інтегрується у загальну його готовність). Як бачимо, досить чітко вчена окреслює спільне і розбіжне у поняттях «професійна готовність» та «професійна підготовленість». Беручи до уваги своєрідність саме професійної підготовки педагога, Н. Кузьміна стверджує, що структурно професійна педагогічна підготовленість є одним із рівнів і видів має педагогічну кваліфікацію – відтворення потенціала педагога у

⁴¹ Новак О.М. Підготовка майбутніх вихователів до забезпечення навчання наступності в навчання в дошкільних закладах та початковій школі в сучасних умовах. – Дис... к.п.н :13.00.04. – Хмельницький, 2013. – 175

⁴² Зданевич Л.В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми. : автореф. дис..., д-ра пед. : 13.00.04, Житомир : ЖДУ., 2014-44с.

⁴³ Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 230 с.

розв'язанні певного класу задач. Отже, цілковито очевидно вбачаємо інструментальну зручність творчого використання окресленої наукової позиції з огляду на своєрідність чинної європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС) та механізмів досягнення визначних результатів професійної підготовки вітчизняних майбутніх фахівців (зокрема, де кваліфікація є офіційним результатом оцінювання і визнання, який отримано студентами).

У зазначеній площині конструктивністю вирізняється думка А. Линенко. Науковець трактує готовність через поняття «мобілізаційність суб'єкта»⁴⁴ [44, с. 28], а саме: цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта саме у той момент, коли він включений у діяльність певного спрямування. Щодо змістового наповнення поняття «професійна підготовленість», то вчена акцентує увагу на його утворення «інтегрованою системою властивостей і відносин», що проектується на вибіркочку прогнозуючу активність «особистості не лише в процесі підготовки, а й на етапі включення у професійну діяльність». Інтерпретуючи означену наукову позицію через призму предмета нашої дослідницької уваги, вбачаємо її значну пояснювальну потужність щодо розуміння методологічної значущості у закладі вищої освіти контекстного навчання майбутніх фахівців.

Аналіз наукового фонду дозволив визначитися у дослідницькій позиції щодо конструкту «підготовленість особистості» до професійної діяльності (рис. 1.1).

Професійну підготовку майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку трактуємо як багатоаспектний цілеспрямований процес, мінімально допустимим результатом якого виступає підготовленість до реалізації особистістю

⁴⁴ Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис.... д-р пед.н:13. 00.04; - К., 1996. – 44с.

окресленого сегмента професійної діяльності, що інтегрується у загальну готовність.

Професійна підготовка
Фахова підготовка
Результативність цілеспрямованості процесу підготовки

Підготовленість	
Загальна готовність	

Педагогічна кваліфікація як офіційно визнаний результат оцінювання і визнання

Мінімально допустимий результат підготовленості, що інтегрується

Рис 1.1. До характеристики наукового статусу поняття «підготовленість особистості» до професійної діяльності

Підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку розглядаємо у трьох взаємопов'язаних

площинах: як складне, інтегративне й динамічне педагогічне явище; особистісно-професійна якість майбутнього вихователя; результат професійної підготовки здобувача вищої освіти до професійної діяльності.

Професійна підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку □ це складне, інтегроване і динамічне явище, що характеризує майбутнього фахівця як суб'єкта освітньо-професійної діяльності, який усвідомлює базове значення соціальних умінь і навичок у набутті дитиною дошкільної соціальної зрілості та здатний реалізовувати педагогічну стратегію розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Водночас вищезазначений конструкт розуміємо як сукупність особистісно-професійних якостей, знань, умінь і навичок, набутих студентами у процесі професійної підготовки у вищій школі, що забезпечують результативність виконання професійно-педагогічних функцій, пов'язаних із розвитком дошкільної соціальної зрілості дітей передшкільного віку.

Отже, професійна підготовка фахівців складає пріоритетний напрям сучасних наукових досліджень. Підвищений інтерес науковців складає параметр її результативності, що обумовлено актуалізацією в соціумі інноваційно-творчого імперативу багаторівневої професійної підготовки педагогічних кадрів, здатних, зокрема, й до компетентного розвитку вихованця як суб'єкта соціальної дії. Аналіз наукового фонду доводить умотивованість розширення наукового знання про феноменологію підготовленості як результату професійної підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

1.2. Передшкільна освіта як чинник забезпечення єдиних стартових можливостей соціального розвитку першокласників

Відчутною ознакою поглиблення євроінтеграційних перетворень, що нині відбуваються в усіх сферах життєдіяльності громадян України, є розробка і впровадження концепції Нової української школи. Розуміння того, що будь-яку країну творять люди, а змінюючи освіту, тим самим досягаються й зміни людини, значно актуалізує усі аспекти запровадженої формули реформування вітчизняної освітньої галузі, починаючи з початкової її ланки. А це обумовлює підвищення соціально-педагогічних вимог до дошкільної освіти, в царині якої майбутні першокласники набувають дошкільної соціальної зрілості, та винятковість значення в означеному ракурсі старшого дошкільного віку – від п'яти до шести (семи) років життя дитини.

Аналізуючи ж Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, цілком умотивованим є прогнозування подальшого зростання ролі дошкільної ланки освіти, особливо з урахуванням соціальної складової нової моделі української школи, зміни цілей і завдань освіти у третьому тисячолітті за сучасних умов стрімкого підвищення до неї запитів суспільства щодо зростання молоді небайдужою, соціально активною.

Науковці, які досліджували результативність одного з інструментів упровадження програми «Дошкільникам – освіта для сталого розвитку», довели конструктивність принципу «не інформувати, а надихати на самостійні дії в пізнанні себе і світу і прийняття рішень»⁴⁵ [96, с. 6].

У контексті зазначеного переосмислення потребує й роль суб'єктів, які визначають соціально-розвивальну потужність закладу дошкільної освіти як соціальної інституції, з урахуванням, що сучасна дошкільна освіта віднесена до «нульового» рівня за національною рамкою кваліфікацій.

Відтак сучасний етап розвитку українського соціуму актуалізує вимоги до освіти – важливого фактора, який має виключний формувальний вплив, зокрема, на набуття особистістю соціального досвіду, оволодіння системою

⁴⁵ Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі: навч.-метод. посібник / Т.О. Піроженко, Л.І. Соловйова та ін.. – К.: Вид. дім « Слово», 2016. – 248 с

суспільних відносин, вибору нею соціально прийнятої моделі поведінки. У цьому зв'язку важко переоцінити роль передшкільної освіти, що створює стартові можливості дітей для успішного подальшого соціального розвитку у процесі систематичного навчання в школі із максимальним збереженням самоцінності дошкільного вікового періоду. За лаконічним висловом О. Савченко, «початкова школа виростає з дошкілля».

Передшкільна освіта вже набула певного соціального визнання не лише в зарубіжжі, а й в Україні, де вперше в науковий обіг термін «передшкільна освіта» був уведений А. Богуш. Відтепер науковою спільнотою досліджено низку проблемних питань в окресленій площині. Так, на рівні фундаментальних досліджень з'ясовано своєрідність трансформацій змісту передшкільної освіти в історії розвитку дошкільної педагогіки (Т. Степанова). Вчені (Т. Бондаренко, Г. Назаренко, Л. Порядченко, О. Чепка) визначили певні аспекти підготовки дітей до шкільного навчання; предметом дослідження С. Сажині виступили ресурси інтеграції у проектуванні змісту передшкільної освіти дітей та ін. До того ж була посилена дослідницька увага до підготовки вихователя закладу дошкільної освіти, здатного успішно розв'язувати специфічні завдання, зокрема пов'язані саме із підготовкою дитини передшкільного віку до навчання в школі (Т. Анісімова, А. Богуш, О. Ковшар, О. Сокурченко, М. Урбанська та ін.)

Зауважимо, що сучасні вітчизняні науковці (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Ковшар, К. Крутій, Н. Луцан, Т. Піроженко, О. Садченко) передшкільну освіту дитини розглядають у якості «нового ланцюжка» між дошкільною і початковою ланками освіти, а відтак – окремого предмета дослідження, зокрема, дошкільної педагогіки. Так, на рівні дисертаційних досліджень деякі фахівці (наприклад, С. Сажина) вважають педагогічно виправданим спеціальне проектування змісту передшкільної освіти на основі інтеграції, оскільки йдеться про актуалізацію і віку дитини п'яти – семи років, і

особливого періоду її перебування у дошкільному закладі – етапу, який є надзвичайно вагомим для дитини.

Отже, головне – інтенсифікація інтелектуального розвитку дитини старшого дошкільного віку, створення цілісної картини світу⁴⁶; ⁴⁷ [110; 111]. Інші науковці (наприклад, М. Урбанська) розцінюють освітнє середовище дошкільного закладу як «потенційну сферу» всебічного розвитку дитини, зокрема, за такими напрямками: можливість задоволення потреб в любові і визнанні, у схваленні і підтримці; збереження стану безпеки й засвоєнні громадських норм і правил; створенні простору для провідної у цьому віці діяльності і можливість реалізувати потребу дитини у самопізнанні, виявлення та розвитку природних задатків і здібностей.

У площині вищезазначеного резонансними виявились, як засвідчує практика, заходи, що ініційовані вітчизняними науковцями. Йдеться про Міжнародні наукові конгреси (м. Одеса, м. Миколаїв) із проблематики «Передшкільна освіта: проблеми та перспективи». Розширенню наукових уявлень про феноменологію «передшкільної освіти» сприяло й фундаментальне дослідження О. Ковшар «Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти», де, зокрема, розкрито сутність таких базових понять, як «школяр», «дошкільна зрілість» та ін.

Так, передшкільна освіта потрактована як проміжна ланка між дошкільною і початковою освітою, що охоплює всі соціальні інститути (сім'ю, дошкільні заклади освіти, коротчасну підготовку дитини до школи тощо), задля «забезпечення її літичного, безкризового розвитку, з дотриманням принципу наступності та перспективності на всіх етапах освітньо-виховного процесу ЗДО і першого класу школи»⁴⁸[34, с. 219].

⁴⁶ Гонтаровська Н.Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія. □ К. : РВА «Дніпро □ VAL», 2010. □ 623 с.

⁴⁷ Литвиненко С.А., Ямницький В.М. Дитина і середовище : проблеми взаємодії □□□ □ Гуманітарний вісник : наук.-теор. часопис. □ Переяслав-Хмельницький, 2003. □ С. 215-220.

⁴⁸ Ковшар О.В. Теоретико-методичні засади організації перед шкільної освіти: Монографія. – Кривий Ріг, 2015. – 244 с.

У цьому ракурсі й визначається, з одного боку, поняття соціальної позиції «школяр» як таке, що включає усвідомлення дитиною способу виконання навчальних дій, навички самоконтролю й самооцінювання, розвиток рольових якостей та соціальних мотивів поведінки, діяльності, супідрядності мотивів; з іншого ж – внесене уточнення, за яким дошкільна зрілість – психологічна готовність старшого дошкільника до систематичного шкільного навчання – віддзеркалює і сформованість базових якостей цілісної особистості, і розвиток усіх психічних процесів та специфічних видів діяльності дошкільника, і його готовність до взаємодії з навколишнім соціальним світом.

Отже, у вітчизняній дошкільній педагогіці вже склалися теоретико-методологічні орієнтири щодо організації передшкільної освіти як «відкритої педагогічної системи, що розвивається» (О. Ковшар) [34].

Науковці, які досліджували освітянські проблеми у післявоєнний період української історії (О. Захаренко, Я. Ряпко, В. Сухомлинський, І. Федоренко та ін.), дійшли згоди у питаннях витоків ідеї передшкільної освіти дітей в Україні, пов'язані із доробком у цьому плані, насамперед, С. Русової та К. Ушинського. Творчі ідеї цих педагогів-класиків обумовили неухильність процесу розбудови нового органічного і, водночас, автономного ланцюжка дошкільної та початкової освіти – передшкільної освіти. Остаточне оформлення передшкільної освіти як базової у формуванні в дошкільнят життєвих компетенцій відбувалося, зокрема, через запровадження в Україні програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (2017).

Ідея полягала у створенні своєрідної «життєвої опори» для усіх дітей п'ятирічного віку, залучення їх педагогом-дошкільником не до певної «порції інформації», а, спираючись, зокрема, на контекстний підхід, розглядати п'ятирічну дитину як суб'єкта розвитку, вихователя – як посередника між вихованцем і освітнім середовищем, стимулюючи індивідуальне

самовизначення, а результативність педагогічного процесу вбачати в площині «діалога і співпраці» суб'єктів ⁴⁹[53, с. 105].

Існує думка (І. Гудсон, А. Харгріс, М. Фуллан), що педагог дошкільної освіти, як зазначено в Національному курікулумі дошкільної освіти, має діяти у межах таких напрямків :

- особистісний, соціальний та емоційний розвиток дитини;
- спілкування, мова, грамотність;
- математичний розвиток;
- знання і розуміння навколишнього світу;
- фізичний розвиток;
- творчий розвиток ⁵⁰ [102, с. 89].

Нині, відповідно до нової редакції програми «Впевнений старт», видається за можливе спрямовувати дослідницьку позицію щодо порушеної проблеми.

Так, «Впевнений старт» – освітня програма, що реалізує державну освітянську політику, заснована відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти – аналогу державного освітнього стандарту. Між тим в останньому чітко визнано, що саме заклад дошкільної освіти є «відповідальним» за соціальний розвиток дитини, гарантуючи здатність адаптуватися до життя, орієнтуватися в ньому і адекватно реагувати на соціальне оточення, соціальні події, соціальні явища.

У результаті аналітичної роботи встановлено, зокрема, певні акценти означеної програми в ракурсі саме соціального становлення дитини 5-7 років:

- збагачення досвіду взаємодії дитини з соціальним оточенням;
- комплексний характер програми обумовлює визнання сукупності провідних для дитини передшкільного віку видів діяльності (комунікативна,

⁴⁹ Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку [Н.В. Гавриш, Т.В. Панасюк, Т.О. Піроженко, О.С. Рогозянський, О.Ю. Хартман, А.С. Шевчук]. За заг. Ред.. Т.О. Піроженко. – К : Академія дитинства, 2017. – 80 с.

⁵⁰ Контекстний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія./ Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л.М. Дьяченко та ін. – Кіровоград: ІМЕКС-ЛТД, 2014. – 280 с.

здоров'язбережувальна, пізнавально-дослідницька, мовленнєва, ігрова, художньо-естетична, трудова), зміст яких формує відповідні життєві компетентності, одна з яких – соціальна;

- у межах вікової своєрідності дітей передшкільного віку чітко сформульоване й головне завдання вихователя закладу дошкільної освіти – організовуючи життєдіяльність вихованців, використовувати такі засоби особистісного розвитку дитини, яких вимагає, зокрема аспект – «соціальне здоров'я»: складання картки соціальної активності, врахувавши при цьому її вияв на предметних, комплексних, інтегрованих заняттях; підгрупова («4x4») та колективна («коло друзів») робота; проблемна ситуація та ситуація вибору («один/два +»); активні слухання та спілкування (діалог, полілог); виставка-презентація дитиною своїх досягнень у соціальній діяльності та самопрезентація («хочу сказати»); дитячий фільмозал;

- зроблено акцент на прозорості в досягненні як позитивної динаміки здатності вихователя до впровадження освітньої програми «Впевнений старт» (репродуктивний – «роби, як я» або творчий – здатність самостійно формувати зміст освітньої роботи), так і до прогнозу щодо очікуваного результату («Що я хочу, щоб засвоїли діти?», «Яким має бути кінцевий результат?»), його готовності до практичного фіксування у спрощеному форматі (інформація щодо вияву дитиною активності через складання «карти активності тижня», відтворення у «книзі дошкільника», а також перспективного і календарного планування діяльності вихователя через «книгу для вихователя»).

Постає питання такого змісту: які саме ідеї попередників були оцінені фахівцями другої половини ХХ – початку ХХІ століття як наукове підґрунтя конструкту «передшкільна освіта»? Вважаємо, щонайменше наступні з них.

Перше. Необхідність і достатність (за обраним висловом послідовниці К. Ушинського – Є. Тихєєвої) «міцного внутрішнього і зовнішнього зв'язків» між дошкільним дитинством і початком систематичного шкільного навчання

дитини; йдеться про положення К. Ушинського відносно того, що у навчанні дитини «не слід поспішати, а йти далі не інакше як цілком опанувавши попереднє; опанувавши що-небудь, ніколи не залишати його без постійного застосування на практиці», що є ключовим у його праці «Людина як предмет виховання». Саме ця думка й творчо реалізована розробниками змістових і процесуальних складових передшкільної освіти в Україні ⁵¹[10, с. 62-69].

Друге. Оскільки саме на зламі ХХ і ХХІ століть людство оцінило самоцінність освіченої особистості, природний інтерес дослідників набув увесь спектр питань, пов'язаних із розбудовою національної системи дошкільної освіти⁵² [112]. У цьому плані дослідниками повоєнної історії педагогіки високо оцінено внесок С. Русової. Загально визнано науковцями, що педагогічна спадщина С. Русової є багатогранною (Т. Завгородня, О. Радул, О. Сухомлинська та ін.). Натомість аналіз наукового доробку авторки (зокрема, праць «Нова школа соціального виховання», «Значення соціальної психології для виховання», «Дошкільне виховання») зумовив визнання її як основоположниці саме українського дошкільля. С. Русова виокремлює такі особистісні характеристики української дитини, як-от: «...занадто вразлива й часто-густо ховається од інших своїми переживаннями»; потребує «повернення до себе повагою до своєї індивідуальності», що сприятиме вияву талановитої вдачі дитини й «озветься її глибока чуйність» ⁵³[73, с.187]. Науковець стверджувала про унікальність світу дитинства, бо дитина – «це зовсім окремий духовний організм», а її настрої дуже мінливі, засоби до висловлювання їх ще дуже неясні» [73, с. 171-173]. До того ж С. Русова вбачає в особистості дитини дошкільного віку «різноманітне утворення», бо «дітвора взагалі різноманітна, неначе левада, вкрита усякими квітками» [71, с. 40]. Результати

⁵¹ Богуш А., Пікінер В. Педагогічна спадщина К. Д. Ушинського у вимірі сучасності. – К. : Видавничий дім «Слово», 2017. – 314 с.

⁵² Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Ел. ресурс]. □ Режим доступу : <http://guonkh.gov.ua> □ [reforma_osviti](http://reforma_osviti.gov.ua) □ 1517.html

⁵³ Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 185-202.

наукової рефлексії засвідчили, що в педагогічній спадщині класиків ми не знаходимо термін «передшкільна освіта» як окремий ланцюжок системи освіти. Проте, цікавою є позиція С. Русової щодо визнання етапом «первинного дитинства» період до 8 років. До речі, ця думка збігається із висновком психологів щодо «первинного фактичного становлення особистості» (О. Главник, М. Забродський, Л. Подоляк, В. Семиченко та ін.). Отож, дитина «у ці літа найбільше набирається вражень, і треба цим враженням дати лад, збудити усі здібності й викликати самостійну думку, щоб обробити усі враження, задовольнити потребу активності й виховувати добрі соціальні почуття»⁵⁴ [71, с. 35] з тим, щоб дитині «усе людське було рідне». Намагаючись привернути увагу до етапу «первинного дитинства» як базового етапу у становленні соціальних якостей дитини, С. Русова називає гру і мову провідними засобами; бо «в них – все соціальне життя дитини, це природна школа громадського виховання, релігії, мистецтва»⁵⁵[72, с. 62]

Третє. Вітчизняні дослідники проблематики українського дошкілля (А. Богуш, Т. Поніманська, Т. Степанова та ін.), вивчаючи нюанси трансформації поняття «дошкільне виховання» у термін «дошкільна освіта», контекстним розглядали педагогічну спадщину К. Ушинського, його й вважають засновником «оригінальної вітчизняної дошкільної педагогіки» [72, с.56], де чільне місце посідає формування соціального світу дитини. Попри наявності більш загострених проблем дошкільного дитинства у повоєнний період поточного століття (безпритульність, бездоглядність, криза соціальних інституцій тощо), означений аспект не зникав з видноколу дослідників. Ними, зокрема, високо оцінено ідеї С. Русової, творча реалізація яких сприяла виробленню сучасного погляду на науковий статус понять «дошкільна зрілість», «соціальне здоров'я», «соціальна компетентність

⁵⁴ Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. – кн..1/ за ред., Є. І. Коваленко; упор. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – 272 с.

⁵⁵ Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2кн. – кн..2/ за ред... Є.І. Коваленко; упор. Є.І., І.М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.

дошкільника» тощо. У структурі соціального здоров'я дошкільників С. Русова надає виключного значення саме соціальному почуттю, визнаючи, що воно «розкривається без перерви, разом із суцільним розвитком дитини, із сприймання нових вражень, нового знання, нових активних виступів; постійно її доводиться підійматися до розуміння нових соціальних функцій» [72, с. 48].

Четверте. Аналіз історико-педагогічного доробку дослідників першої половини ХХ століття дозволяє по-новому оцінити позицію К. Ушинського відносно ролі вихователя у соціальному розвитку і зміцненні соціального здоров'я дітей дошкільного віку. Як відомо, видатний педагог-класик називає виховательську закладу дошкільної освіти «садівницею», висуваючи високі вимоги як до особистості, так і до професійних якостей педагога. Розглядаючи педагогіку взагалі як мистецтво, творчо використовуючи ідеї і досвід у цьому плані Фрідріха Фребеля, К. Ушинський у «Звіті відрядженого за кордон» зауважує: «На щастя, педагогічні таланти не так рідкі, як інші, але для дитячої садівниці необхідний величезний талант, який трапляється дуже рідко». Розширюючи наукові уявлення про чинники соціального розвитку дитини у дошкільні роки, педагоги-класики осмислюють як рівновеликий вплив і особистості вихователя, і соціуму: «Мало мати вихователів з відповідною підготовкою; треба, щоб усі громадяни зрозуміли велику вагу виховання й утворювали найкращі для цього умови» [36, с. 40].

П'яте. У контексті проблемного поля професійної підготовки майбутнього вихователя, здатного до компетентного проектування цілісного процесу розвитку дитини в умовах передшкільної освіти, особливої гостроти і значущості набувають і такі ідеї В. Сухомлинського, конструктивність яких у теперішній час важко переоцінити:

- усвідомлення фахівцями (на рівні переконань) тієї істини, що дитинство – це «не підготовка до майбутнього життя», а «неповторне, яскраве, самобутнє життя»; від того, що увібрала у цей період дитина з

навколишнього, «залежать її якості як особистості»; «кожну людську рису закладає природа, а відшліфовувати належить батькам, педагогам, суспільству», «... дитячі роки – той вік, який ми вважаємо віком безтурботної радості, гри, казки – джерела життєвого ідеалу. Від того, що обурило і примусило плакати – не від образи, а від переживання за долю інших людей – від цього залежить, яким громадянином буде наш вихованець» [73, с. 220];

- природа дитини шести-семи років життя «робить її надзвичайно чутливою» до педагогічних впливів; йдеться, з одного боку, про особливу соціально-професійну місію вихователя у формуванні дошкільної зрілості – якості, змістове наукове тлумачення якої надано сучасними дослідниками [71, с. 22], а з іншого – про домінування конструктивно-організаційних функцій вихователя з-поміж інших (догляд за дітьми, гностично-дослідницьку, діагностичну, конструктивно-координальну);

- «немає в дитині нічого, що вимагає від педагога жорстокості», а, водночас, принципово важливо вмотивувати засвоєння дитиною «десяти заповідей», чого не можна їй робити. Отож, актуалізується нині слушне зауваження видатного педагога-класика стосовно наступного: «... діти, на яких часто кричать, втрачають здатності сприймання найтонші відтінки почуттів інших людей, це особливо тривожить – вони втрачають чутливість до правди, справедливості»; йдеться про розширення суто науково-педагогічного сенсу гуманізму – основи особистісно-професійних якостей конкурентоздатного вихователя.

Відтак, ще й досі залишається актуальною така ідея видатних педагогів-класиків: вивчення дитини – запорука педагогічного успіху вихователя.

Отже, ідея організації передшкільної освіти має своїм підґрунтям педагогічні надбання дослідників, які творчо осмислені, зокрема, у період післявоєнної української історії; системного оформлення ці ідеї набули у

доробку С. Русової, К. Ушинського, В. Сухомлинського та інших педагогів-класиків.

З огляду на вищезазначене, й оцінюється нині фахівцями ступінь конструктивності чинних програм навчання та виховання дітей дошкільного віку. Це, зокрема, такі програми: «Малює» (1991 р.), «Дитина» (2010 р.), «Дитина в дошкільні роки» (2010 р.), «Українське дошкільня» (2012 р.), «Соняшник» (2014 р.), «Оберіг» (2014 р.). У окресленому ракурсі цікавими, на наш погляд, є науково-методичні видання (Ю. Косенко, Л. Загородня, Н. Пихтіна, С. Тітаренко, Т. Швець та ін.), адресовані як студентам, що набувають спеціальність «Дошкільна освіта», так і вихователям-практикам.

Принагідно зазначимо, що лише з 2003 року у науковий обіг уведено термін «дошкільний навчальний заклад» (на зміну більш звичного – «дошкільний заклад»); пізніше (з 2008 р.) з дошкільних навчальних закладів було вилучено дитячі будинки сімейного типу. З 2017 року дошкільні навчальні заклади називаються закладами дошкільної освіти (згідно закону України «Про дошкільну освіту» (2017 р.). Йдеться не про випадковий, а цілком умотивований захід.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес становить програма розвитку дітей передшкільного віку – «Впевнений старт». Так, ідея полягає у забезпеченні однакових стартових можливостей для всіх дітей старшого дошкільного віку, де головне – особистісний розвиток. Отож, новопосталим завданням вихователя розцінюється компетентне забезпечення як змістовного наповнення освітньої роботи з дітьми передшкільного віку, так і спрямування зусиль батьківської громади, фахівців-соціологів, де незмінно збережено провідний вид діяльності – гру, а незмінною метою є особистісний розвиток дитини. Вже склалися цікаві практичні підходи, що знайшли своє відображення у знахідках творчих педагогів (Н. Дикань, К. Мельниченко, О. Шевцова та ін.) щодо системного проведення із старшими дошкільниками ігрових занять, спрямованих здебільшого на

пізнавальний розвиток та здійснюється за такими напрямками, як-от: «У світі природи» (тематика – «Наша планета Земля», «Екологія в малюнках», «Подорож сторінками Червоної книги» тощо), «У світі предметів», «У світі людей» (тематика – «Україна – моя Батьківщина», «Обереги та народні символи», «Нашому роду нема переводу» тощо), «У світі чисел и цифр», «У світі форм і величин» (тематика – «Подорож Точки», «Чарівник Олівець запрошує», «Посмішка Пізнайки», «Подорож до країни Математики» тощо). Аналіз науково-практичних фондів у напрямі запровадження інновацій у навчально-виховну діяльність з дітьми передшкільного віку засвідчив, що у зазначеному контексті вже розроблено й апробовано (зокрема, К. Крутій) низку практико-орієнтованих матеріалів, спрямованих на здійснення вихователями компетентного педагогічного аналізу занять із дітьми (у процесі загальної дискусії; з опорою на схеми самоаналізу та взаємоаналізу занять, планування сюжетно-рольових ігор із дошкільниками, на карти-схеми аналізу заняття з ознайомлення дітей із довкіллям, орієнтовну схему аналізу рівня розвитку технічних навичок малювання в дітей дошкільного віку, оцінки ефективності співтворчості закладу дошкільної освіти із сім'єю з проблематики розвитку, виховання і навчання дітей та ін.). Однак залишаються поза увагою дослідників проблемні питання створення соціально-розвивального середовища у закладі дошкільної освіти, порівняльна ефективність сучасних педагогічних технологій у професійній підготовці вихователя у зазначеному ракурсі. Навіть з огляду на те, що педагогічне проектування такого простору в початковій ланці освіти вже стало предметом фундаментального наукового осмислення⁵⁶[95].

Сучасні стратегії проектування суто освітнього простору, як і генеза явища «освітній простір» виступали предметом наукового дослідження Т. Борисової, К. Приходченка, І. Шендрика та ін. Встановлено, зокрема,

⁵⁶ Цимбалару А.Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня: теорія і практика: монографія. – К. : Пед.думка, 2013. – 692 с.

спільне і розбіжне у поняттях «освітнє середовище» і «освітній простір»: якщо освітнє середовище характеризується статичністю, даністю, що оточує особистість, яка перебуває в ньому й відчуває на собі його вплив, не будучи його об'єктом, то освітній простір виступає результатом конструктивної діяльності особистості, характеризується динамічністю й віддзеркалює реальні освітні події, які відбуваються «тут і зараз», або мають відбутися обов'язково [95, с. 41]. Доведено й безсумнівні переваги здатності фахівця до педагогічного проектування освітнього простору (В. Безрукова, Е. Крокова, І. Шапошнікова та ін.). У педагогічній літературі знайшла своє відображення, зокрема, позиція, за якою «перехід освітніх систем від режиму функціонування до режиму інноваційного розвитку» безпосередньо пов'язаний із здатністю вихователя до педагогічного проектування.

Можемо припустити, що невизначеність у понятті «соціально-розвивальне середовище закладу дошкільної освіти» зумовлено й наявністю протилежних точок зору щодо доречності осмислити період дошкільного дитинства особистості як важливий етап пошуку свого місця в соціумі.

Так, за Дж. Квортуттом, діти є не менш активною частиною «великого» суспільства, отожд, соціальні події, не лише на них впливають, а впливають «не менше», ніж на дорослих ⁵⁷[2, с. 68]. К. Девіс, навпаки, спираючись на базову тезу про те, що «найважливішим для суспільства функції людини виконує, будучи дорослою, а не в дитячому віці», стверджує про потенційний характер оцінки дитини суспільством ⁵⁸[1, с.217].

Останнє розцінюється сучасними науковцями ⁵⁹[22, с. 2] як «функціоналістична ідея», яку ми теж не поділяємо, оскільки дитинство (за влучним висловом В. Зеньковського) є «золотим часом життя».

⁵⁷ Friths! The Sociology of youth. London : Open University Press, 1984.

⁵⁸ Davis K. The Child and Social Structure // Journal of Educational Sociology. – 1996. – Vol. 14 – P. 217

⁵⁹ Діти і соціум : Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія./ наук. ред. А. Богуш; за заг. Ред. Н. Гавриш. – Луганськ : Альма – Матер, 2006. – 368с

Зауважимо на тому, що феноменологія сучасного дитинства складає предмет підвищеної уваги науковців (В. Абраменкова, А. Богуш, Д. Фельдштейн, С. Якіменко та ін.). Дитинство як соціальний феномен нині має специфічну ємність і структуру, а старший дошкільний вік – унікальну своєрідність. У цілому ж за висновками науковців ще не склалось чіткого розуміння дитинства і не створено цілісного уявлення про дитинство та особливості соціального середовища розвитку, увесь «фронт розвитку»; не з'ясовано сукупність змін, що відбуваються із сучасними дітьми та специфіку відмінних для різних вікових категорій сенситивних періодів розвитку; не склалося єдиної думки щодо періодизації сучасного дитинства з огляду на те, що дорослі стали менше «пресувати» малечу, а для дітей виявляється більш «розмитим» їхнє майбутнє; не враховується впливовість різних потоків інформації, нових молодіжних субкультур на сучасну дитину; невизначеними залишаються проблеми обдарованості та відношення дітей до себе, інших, оточуючого світу, а також «структурування емоційного простору»⁶⁰[92, с. 9-11]. Звісно загальне проблемне поле дитинства торкається й своєрідності сучасної дитини передшкільного віку.

Ми не спростовуємо думку про те, що в наявних дослідженнях проблематики передшкільної освіти – чинника збагачення єдиних стартових можливостей соціального розвитку першокласників, все ж приділено більше уваги до організації, ніж до вивчення ресурсів середовищного підходу у соціальному становленні вихованця. Мають рацію ті науковці (А. Богуш, Н. Гавриш, І. Печенко) та практики дошкілля (Л. Варяниця, С. Курінна), які констатують, що ще й досі не вивчається «поле стихій як прояв соціальних рухів, настроїв, потреб, настанов, ціннісних орієнтацій». Це, на жаль, є свідченням недооцінки сучасними дослідниками методологічно вартісної думки Л. Виготського про те, що «виховання формує соціальний відбір

⁶⁰ Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // Педагогика. – 2009. – №1. – С. 8-11

зовнішності особистості; з людини як біотипу воно шляхом відбору формує людину як соціотип».

У результаті аналізу і довідкових, і періодичних видань, у яких висвітлюються певні аспекти проблематики вітчизняного дошкілля, ми дійшли висновку про те, що у науковому дискурсі дитину дошкільного віку, як суб'єкта соціальної дії, позиціоновано багатоаспектним явищем «соціальність дитини». Вважається, що воно виявляється через інтегральне позитивно-творче ставлення до соціального буття та виступає як «інтегральний результат» соціального виховання особистості. Доведено, доцільність вбачати певні «форми соціальності» (наприклад, громадянська та рівні, де «духовно-ціннісний є вищим рівнем соціальності» (Т. Алексєнко, А. Брушлинський, Н. Лавриченко, А. Малото, А. Рижанова).

При цьому соціологи акцентують увагу на «соціальному освоєнні» як категорії людського світовідношення. Психологи (зокрема, С. Рубінштейн) стверджують про доречність виходити із поняття «картина світу», де складовими виступають: фізичний простір – що пов'язане зі ставленням до навколишнього; соціальний простір, який окреслює ставлення до оточуючих людей; моральний простір, який віддзеркалює ціннісний вимір дитиною всього її оточення; особистісний простір, виявом якого слугує ставлення особистості до себе ⁶¹[70, с. 206]. Дослідники проблематики дошкільної педагогіки (наприклад, Т. Андрющенко) зауважують на контекстному значенні «соціального здоров'я» дитини дошкільного віку, що пов'язано із наявністю таких життєво важливих навичок, як співчуття, спільна діяльність, ефективне спілкування; із навичками «поведінки в умовах тиску і погроз». До того ж сформованість означених життєво важливих навичок сприяє, як зауважують деякі психологи (зокрема, Л. Смольська), переживанню дитиною

⁶¹ Рубинштейн С.Л. Общие основы психологии. – СПб :Питер, 1999.,- 380с

«щасливих моментів», бо щастя «синтезує і соціокультурну детермінованість, і індивідуальну буттєву свободу»⁶² [125].

Доведено доцільність виокремлення передшкільної освіти в якості автономного ланцюжка дошкільної освіти ще й через унікальність впливу на готовність дитини до шкільного навчання, де її соціальне здоров'я посідає чільне місце (О. Ковшар, Т. Поніманська, Т. Степанова та ін), однак ще й досі у проблемному полі дошкільної педагогіки перебуває низка питань. пов'язаних із комплексним і конструктивним педагогічним впливом на процес збагачення у дошкільнят соціального здоров'я. Зокрема, експериментальним шляхом встановлено брак системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, у тому числі й у вищеокресленому сегменті професійної діяльності⁶³ [37], їхня низька здатність до компетентного впливу на розвиток конструктивного спілкування батьків – чинника збагачення соціального здоров'я дітей дошкільного віку⁶⁴ [54].

Отже, нині і науковці, і практики дошкілля єдині у визнанні важливості виокремлення в освіті життєвого періоду, який передує систематичному шкільному навчанню дитини. І справа навіть не в назві: у вітчизняній практиці цей період набув назви «передшкільна освіта», а, наприклад, у Фінляндії – «передшкола». Вмотивованість виокремлення пов'язується із виконанням передшкільною освітою цілковито специфічної функції, і не лише в аспекті врахування найновітніших експериментальних даних щодо

⁶² Смольська Л. Духовна легкість – ядро освітнього професіоналізму. Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Київ, 26 травня 2017 р.) – ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2017. – С.123-124

⁶³ Кононенко Н. В. Педагогічні умови формування системності професійно-педагогічних знань у майбутніх педагогів дошкільної освіти // Педагогічні традиції та інновації в сучасному інноваційному просторі: матер III Всеукр.наук.-практ.конф. – Дніпро: ТОВ «Інновація», 2016. – С. 22-24

⁶⁴ Основи конструктивного спілкування для батьків: навч.-метод. Пос. / упор. Ж. М. Цолодченко. – Ніжин: НДУ ім.. М. Гоголя. – 2013. – 134 с.

формування готовності дитини до навчання в школі ⁶⁵[29, с. 10], а й у соціальному становленні старшого дошкільника, що обумовлює потребу в забезпеченні наступності і перспективності ланок системи освіти в цілому.

Окреслену площину осмислення соціально-педагогічного сенсу передшкільної освіти важко переоцінити, особливо взявши до уваги вже апробовані в дошкільній педагогіці діяльнісно-практичний підхід ⁶⁶[5, с. 125-129] та технології, що спрямовані на пропедевтику соціально-педагогічних ситуацій, коли у дитини старшого дошкільного віку наявні схильності до асоціальної поведінки призводять до стійких поведінкових відхилень у першокласників ⁶⁷[60, с. 296].

Створюється можливість врахування й акцентів, що містять виклики сьогодення (зокрема, зниження біологічного віку особистості, яка вже виявляє соціальну дезадаптацію і збільшення частки дітей, яким властивий «нездоровий» інтерес до дорослого життя; зростання деформації у соціальних уявленнях дитячої популяції щодо соціального статусу саме успішної людини в демократичному суспільстві). А це саме вимагає, з одного боку, систематизації пропедевтичних професійних зусиль фахівців-соціологів у межах локального проблемного поля, а з іншого – розширення наукових уявлень про особистісні новоутворення, що є базовими у конструктивному соціальному розвитку дитини старшого дошкільного віку та визначальними щодо траєкторії її становлення як суб'єкта соціальної дії.

Вага суто «соціального» в дитині, її соціальної зрілості переконливо доведена психологами. У руслі нашого дослідження інтерес становить визначення поняття «дитинство» Л. Обуховою – «період, що триває від народження до повної соціальної й, відтак, психологічної зрілості; це період

⁶⁵ Калошин В., Гоменюк Д. У чому причини успіху шкільної освіти в Фінляндії? // Управління школою. – 2018. - № 7-9. – С 2-11.

⁶⁶ Алексеева С. Реалізація наступності між дошкільною та початковою ланками освіти // Дошкільна освіта : проблеми, пошуки, інновації : зб.н. і метод.праць. – кривий Ріг: КПІ, 2013. – Вип. 3. – С.125-129.

⁶⁷ Пыхтина Н.П. Особенности возникновения негативных проявлений в поведении детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : научн.сб. Теловского госун-та. – Тбилиси, 2014. - № 1(27). – С. 292-297

становлення дитини, повноцінним членом людського суспільства... Тривалість дитинства перебуває в прямій залежності від матеріальної й духовної культури суспільства»⁶⁸[51, с. 14]

Намагаючись більш повно представити своєрідність «соціального» у дитини передшкільного віку, варто усвідомлювати, що сучасний заклад дошкільної освіти як соціальна інституція сприяє розвитку у вихованців спектра соціальних якостей. Це і тип соціального мислення особистості, і соціальна позиція (зокрема, старшого дошкільника), це і соціальна спрямованість у цілому. А означені педагогічні поняття не є рядоположними. Так, деякі дослідники відносять феномен «соціальна позиція» до внутрішньої структури особистості, що визначає «спрямованість її діяльності та реалізацію особистісних цінностей її діяльності, власних прав і свобод»; до того ж саме це поняття трактується «як система ціннісних орієнтацій, настановлень та ставлень особистості, які характеризують її як громадина країни та суспільства» [5, с. 17]. Відтак, лише особистість, яка набула власної соціальної позиції, здатна поєднати особистісні інтереси з інтересами суспільства та «усвідомити потреби суспільного прогресу як свої власні».

Слід зауважити, що стратегія соціального розвитку особистості дитини-дошкільника, чітко виокремлена у новій редакції Базового компонента вітчизняної дошкільної освіти, набула різного ступеня віддзеркалення, зокрема, у програмах «Впевнений старт», «Стежинка у Всесвіті» та низці варіативних програм («Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкілля» та ін.). Як засвідчує досвід деяких закладів дошкільної освіти, зокрема, півня Одещини, важко переоцінити вагу формувального впливу на розвиток у дитини «соціального» (соціальної позиції, соціальної спрямованості, соціальної компетенції тощо), бо це є принципово важливим у процесі збагачення особистісного соціального досвіду дитини вже у період дошкільного дитинства.

⁶⁸ Обухова Л.Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы.- М Тривола, 199.-167с.

Вивчаючи проблематику соціального розвитку дитини на етапі передшкільної освіти, наукова спільнота (зокрема, А. Богуш, В. Кудрявцев, І. Рогальська-Яблонська, Д. Фельдштейн) відзначає порушення принципу наступності й перспективності, що призводить (за Д. Фельдштейном) до «відсутності можливостей для поступального розвитку особистостей», де в новій для дитини соціальній ситуації розвитку (за А. Богуш, І. Печенко) «взаємовідносини між дітьми і дорослими здебільшого втрачають неперервний характер». Отож, дитина не сприймає себе суб'єктом соціального світу, будучи більш активною «у своїй рефлексії навколишнього світу в цілому... і більш інфантильною у сфері соціальної спрямованості...»⁶⁹[22, с. 78-79].

Не меншу стурбованість як науковців, так і практиків становить соціальна невпевненість дитини дошкільного віку. Це явище всебічно вивчається у межах наукової школи М. Безруких, зокрема, з урахуванням визнаних у психологічній науці форм неадекватних механізмів особистісного захисту (гіпоактивність, гіперактивність). Цікавим у цьому відношенні нам видається практико-орієнтований підхід щодо сюжетно-тематичного характеру занять старших дошкільників, зокрема, передбачених розділом «Один і разом» авторської програми, націленої на розвиток деяких соціальних умінь і навичок старших дошкільників в аспекті співпраці [51, с. 77].

Принагідно зауважимо, що сучасні практики дошкільної освіти почали оперувати ще й поняттям «нестача соціальної нормативності», спостерігаючи у певній частині старших дошкільників невпевненість у схваленні дорослих, байдужість і відсутність зацікавленості у соціально схвалених стосунках з ними та вияву соціально-моральної акуратності в «поведінкових дрібницях». А це викликає особливе занепокоєння фахівців, оскільки є ще один параметр

⁶⁹ Діти і соціум : особливості соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: Монографія / наук. кер. А. Богуш; за заг. ред. Н. Гавриш. – Луганськ : Альма-Матер., 2006. – 368с

самоцінності дошкільного дитинства – пов’язуючий характер із уже систематичним шкільним навчанням особистості. Отож, нині природний інтерес становить проблемне поле передшкільної освіти. Додамо також, що цей ланцюжок набув назви, зокрема, в контексті системи освіти США (штат Філадельфія) «передшкілля».

Вчені, які фундаментально досліджують теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти (Т. Бондаренко, О. Зима, С. Сажина, Т. Степанова та ін.), визнають конструктивною й ідею (зокрема, М. Урбанської) щодо створення відкритої моделі, де освітнє середовище осмислюється в якості потенційної сфери розвитку можливостей передшкільного віку як «активного носія суб’єктивного досвіду»⁷⁰ [66, с. 49]. Особливо, якщо враховувати, що нині відчутнішими стали суперечності між підвищенням соціально-педагогічних вимог до передшкільного етапу освіти дитини і здатністю вихователя закладу дошкільної освіти розвивати вихованця як суб’єкта соціальної дії.

У розумінні сенсового наповнення поняття «передшкільна освіта» ми спираємося на логіку міркувань А. Богуш⁷¹ [114]. Зокрема, по-перше, щодо доречності термінологічних нюансів неперервної освіти, наступності і перспективності у роботі закладів дошкільної освіти і першого класу школи, спадкоємності, готовності; неперервність освіти, її ефективність залежить від таких чинників, якими є наступність, спадкоємність, перспективність, готовність. По-друге, з-поміж означених чинників особливим слід уважати педагогічний сенс зміни типів сумісної діяльності (В. Кудрявцев) впродовж двох перших періодів дитинства (дошкільної і початкової ланок) через вплив наступності («погляд зверху вниз» □ вислів А. Богуш) та перспективності («погляд знизу вгору» - вислів М. Львова). По-третє, визнання домінантним

⁷⁰ Развитие социальной уверенности у дошкольников / научн. ред. Безруких М.М. : пособие. – М. ВЛАДОС, 2002. – 224с.

⁷¹ Богуш А.М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: монографія. – Вид. 2-ге, доопрацьоване і доповнене. – Кам’янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2018. – 329 с.

значення у типології сумісної діяльності дитини і дорослого (репродуктивний, квазієвристичний, розвивальний) саме типу, що сприяє формуванню творчої особистості як вихователя, так і вихованця, тобто «розвивального спілкування» («Робимо разом», «Роби зі мною», «Роби краще мене»). По-четверте, ідею вченого щодо доцільності виокремлення для дітей 5 років «спеціальних перед шкільних класів», в яких би працювали саме вихователі закладів дошкільної освіти «незалежно від приміщень, де вони будуть розташовані» [114, с. 320].

Вчені здебільшого єдині у визнанні дошкільної освіти – вихідної засновничої ланки вітчизняної системи освіти – в якості психологічного, змістового й соціального підґрунтя формування особистості дитини як майбутнього успішного школяра. Навіть на рівні категорії сучасної дошкільної педагогіки визнано поняття «дошкільна зрілість» (Т. Піроженко)⁷² [124], а на рівні фундаментального дисертаційного дослідження вже доведене виключне значення дошкільної освіти – ланки, що охоплює виховання і розвиток дітей передшкільного віку у різних соціальних інституціях, у яких перебуває дитина до шести років, з метою забезпечення її безкризового розвитку з дотриманням принципу наступності та перспективності «в усіх аспектах навчально-виховної роботи дошкільного навчального закладу і першого класу загальноосвітньої школи»⁷³[34].

Узагальнення наукових джерел, які присвячені осмисленню найдоцільнішої організації життєдіяльності дошкільників та педагогічного процесу у закладі дошкільної освіти, дозволяють зробити принаймні два узагальнення. По-перше, недоречно здійснювати інтенсифікацію розвитку дитини дошкільного віку за рахунок актуалізації та «наближення» до досягнень нею програмних вимог першого року шкільного навчання, а також

⁷² Піроженко Т. Чому "гальмує" дошкільна зрілість / Т. Піроженко, С. Ладивір. // Вихователь-методист дошкільного закладу. □ Київ : ТОВ «Міжнародний центр фінансово-економічного розвитку – Україна», 2012, № 8. □ С.7-12.

⁷³ Ковшар О.В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти: монографія. – Кривий Ріг; Вид. Р. Козлов, 2015. – 370 с.

надавати перевагу «навчально-дисциплінарній» моделі, де відповідь на будь-яке запитання дошкільника містить «у готовому вигляді» позицію авторитетного дорослого. По-друге, розвиток творчості дитини, «плекання» творчої індивідуальності через задіяність особистісно-орієнтованої моделі – шлях до оптимізації навчально-виховного процесу. Отож, на перший план доцільно виводити те психологічно-педагогічне підґрунтя, що активізує творчість дошкільників. Натомість зразок творчості має подати вихователь в умовах атмосфери співтворчості з дитиною, але на тлі стимулювання колективних форм, тобто з урахуванням такого чинника, як «спілкування в колективі ровесників». У зв'язку із зазначеними, варто по-новому оцінити теорію О. Запорожця, де головною є ідея не штучного прискорення психічного розвитку дитини дошкільного віку, а намагання збагатити такими видами, формами діяльності, які «підживляють» її природні сили ⁷⁴[123]. Саме в такому сенсі вбачаємо принципову важливість для нашого дослідження визначених А. Богуш векторів дошкільної і початкової ланок освіти, що базуються на такій типології спільної діяльності дитини з педагогом: 1) пропедевтичний, що спрямований на інструктивно-виконавчу модель відносин; 2) квазієвристичний, де домінують створення квазіпроблем та їх розв'язання; 3) розвивальний, який забезпечує досягнення педагогічної мети на засадах «відкритої проблемності» ⁷⁵ [9].

Отож, у нашому дослідженні виходили із визнання, що на етапі передшкільної освіти дитини доцільно надавати посиленої уваги розвитку тих особистісних новоутворень, які характеризують ступінь розвитку дитини як носія соціального досвіду, як індивіда, здатного реалізувати духовно-творчий потенціал у спільній діяльності, зокрема, із однолітками, де виключного значення набувають саме соціальні навички. Йдеться про важливість розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії. А це, з одного боку,

⁷⁴ Запорожец А.В. Педагогика, 1986. — 323 с. — (Избранные психологические труды. В двух томах).

⁷⁵ Богуш А. М. Вектор наступності Державних стандартів дошкільної і початкової ланок освіти // Початкова школа. — 2013. — №3. — С. 1-4

активізує науковий інтерес до таких особистісних якостей, як-от: соціальна компетентність, соціальна зрілість, соціальний інтелект, тобто таких, що пов'язані із явищами і процесами громадського життя. З іншого ж боку, на перший план висувається конструктивність суб'єктного підходу.

Студійоване питання і про компетентнісний вимір, зокрема, передшкільної освіти (Т. Андрющенко, А. Богуш, С. Сашина, Л. Федорович та ін.). Базовий компонент дошкільної освіти, як відомо, виступає узагальнюючим показником компетентності дитини на етапі її переходу до шкільного навчання; в ньому окреслено і різновид діяльності саме дошкільника, де вона й набуває відповідної компетенції (ігрова, рухова, природнича, образотворча та ін.). Якщо ж мати на увазі найсуттєвіші аспекти елементарного дитячого світогляду, вагу прихильного ставлення до оточуючих, її соціального здоров'я, важливість готовності сприймати соціальний досвід, то значний і науковий, і практичний інтерес становить доробок тих дослідників, які розширюють наукові уявлення про життєві навички – опанування дитиною тих дій, що знадобляться їй «впродовж життя». В цьому плані привертають особливу увагу наукові дослідження О. Савченко, де, зокрема дошкільне дитинство осмислюється як вік, що має виключні «приховані можливості розвитку»⁷⁶ [122].

Послуговуючись аналізом проведених досліджень, маємо зазначити тенденцію до зниження активності дітей щодо залучення до народних звичаїв – форми соціального досвіду (про яку стверджують і історики, і етнографи, і культурологи, і педагоги). А це, звісно, впливає на динаміку і якість пізнання сучасною дитиною соціального світу. Між тим, за В. Сухомлинським, «у дитинстві закладається людський корінь. Жодної

⁷⁶ Савченко О. Ключові компетентності - інноваційний результат шкільної освіти / О. Савченко // Рідна школа : щомісяч. наук.-пед. журн. - 2011. - № 8/9. - С. 4-8

рисочки природа не відшліфовує – вона тільки закладає, а відшліфовувати нам – батькам, педагогам, суспільству⁷⁷[85, с. 291].

Зауважимо, що нині деякими дослідниками інтерпретується дитинство через дискурси «дитина в контексті», зваживши на доробок науковців, які вивчали історію дитинства (Д. Гітінс, М. Кейлі). Відомими є й намагання дослідити дитинство як концепт, що концентрується на дитині⁷⁸[3]. Сучасними науковцями стверджується, з одного боку, що дослідження проблем дитинства і дитини протягом останніх років значно активізувалося, набуло у більшості країн світу статусу параметра державної політики, а з іншого – домінує визнання дітей суб'єктами суспільних процесів за сприяння переходу від «дискурсу потреб» до «дискурсу прав»⁷⁹[31, с. 146].

Звісно, виходячи із своєрідності завдань закладу дошкільної освіти як соціальної інституції та враховуючи вікову специфіку дітей дошкільного віку, не можна «форсувати» формування у них усієї сукупності особистісних якостей, з-поміж яких розглядаємо й «активну соціальну позицію». Із становленням дитини як школяра науковці (зокрема, Р. Арцишевський) пов'язують інтеграцію знань, що є визначальними у формуванні соціальної спрямованості (наприклад, через уведення у старшій школі інтегрованого курсу «Світ, людина, суспільство»). Отже, на етапі дошкільного дитинства принципово важливо сформувати ті життєві навички, які забезпечуватимуть дитині успішність протягом життя. З-поміж них чільне місце посідають соціальні навички.

Зауважимо, що за сучасних умов пріоритетності саме соціальних характеристик людини посилюється акцент (насамперед у психологічній науці) на «суб'єктному її вимірі». Отже, йдеться про суб'єктність як діяльне ставлення особистості до себе, до інших, до соціального світу.

⁷⁷ Сухомлинський В.о. Павлівська середня школа/ В.О. Сухомлинський. Вибрані твори в 5-то т. – Т.3. – К : Ред. Школа, 1977. – 618 с.

⁷⁸ Kehily M.I. An introduction to Childhood Studies. – Open University Press UK Limited, 2001. – 250 p.

⁷⁹ Квас О.В. Дитинство як педагогічна категорія на зламі ХХ та ХХІ століть // Тенденції розити вищої освіти в Україні: європейський вектор: матер. міжнар. наук.-пр. конф. – Ч. II. – Ялта, 2011. – С. 144-148.

Поняття «соціальність» було введено у науковий обіг понад сто років тому, завдячуючи доробку і філософів, і психологів, і соціологів у цьому напрямку. Деякі науковці (зокрема, А. Рижанова) вважають суттєвим внесок представників французької соціологічної школи (В. Дуаз, Е. Дюргейм, Д. Жодле та ін.) в осмислення соціальності як «суспільної свідомості». Психологи (С. Рубінштейн, Е. Фромм та ін.) убачають основи розвитку соціальності у спільній практичній діяльності, де «на внутрішньому рівні» суб'єктом виступає взаємодія індивіда та спільноти людей. М. Бахтін, Л. Виготський вважають провідними факторами соціального в людині, зокрема, мову. К. Абульханова-Славська розширює наукові уявлення про такі складові соціальності, як соціальна компетентність, соціальна активність, соціальна позицію тощо. А. Брушлинський довів нетотожність понять «соціальний» і «громадянський». Значним пояснювальним потенціалом характеризують позицію філософів (М. Бобер, В. Вернадський, Р. Рорті та ін.) стосовно контекстності соціальної етики щодо поняття «соціальне» – йдеться про вагу таких складових, як толерантність, взаєморозуміння, «культура досягнень злагоди» у явищі «соціальна єдність». Отже, аналіз спеціальної літератури з проблематики педагогіки дошкілья створює можливість зауважити на тому, що нині «соціальність» дитини дошкільного віку здебільшого трактується через ступінь її розвитку як суспільності особи, що виявляється у рівнях знань, умінь та інших складових накопиченого в суспільстві соціального досвіду, а може бути відстежена через здатність реалізувати наявний духовно-культурний потенціал у спільній з іншими видами діяльності. Отож фахівці дошкільної педагогіки послуговуються адаптованими поняттями «соціальний статус», «соціальна зрілість», «соціальний інтелект» тощо; сформовано й позицію про доцільність уведення терміну, дотично вихователя, який професійно підготовлений фахівець «у галузі педагогіки відносин у соціумі»⁸⁰[81].

⁸⁰ Соколова И. И. Педагогическое образование : вызовы современности // Педагогика. – 2010. – №5. – С. 23-

До зазначеного додамо: намагаючись розширити наукове уявлення про здатність вихователя закладу дошкільної освіти до розвитку «соціальності» як особистісної якості дитини, має сенс звернутися до феноменології її соціального здоров'я⁸¹ [115]. Аналіз наукових праць у цьому плані дозволяє припустити, що йдеться про особливу педагогічну категорію, зміст якої психологи здебільшого пов'язують із багатомірною і динамічною особистісною характеристикою, що репрезентує «квітку потенціалів», з-поміж яких чільне місце посідає соціальний потенціал. На думку Л. Терлецької, такий ракурс віддзеркалює «здатність особистості оптимально адаптуватися до соціальних умов, прагнення постійно підвищувати рівень комунікативної компетентності, виробляти почуття приналежності до всього людства»⁸²[89, с. 8].

Оскільки соціальність – комплексна характеристика дитини дошкільного віку як соціального суб'єкта, то вона формується насамперед у мікросоціумі, а відтак відповідно обґрунтованим є такий висновок: принципово важливо, щоб «сімейна соціальність» не була формальною або зовсім відсутньою (як, наприклад, у наслідок набуття батьками дошкільника статусу трудових мігрантів у зарубіжжі з «переданням» батьківських обов'язків родичам). Довідкові джерела трактують «соціальність» будь-якого соціального суб'єкта як динамічне явище, хоча його розвиток «не є безумовно поступовим»; визначаються як форми (сімейна, громадянська, регіональна та ін.), так і рівні соціальності (біологічний, фізичний, духовний, душевний)⁸³[24, с. 100-101]. Дійсно, педагогічна практика засвідчує, що сучасне інформаційне суспільство породжує потребу в нових формах «соціального» в соціальних суб'єктах, актуалізуючи, з одного боку, спрямованість особистості на

28.

⁸¹ Приступа Е.Н. Педагогическая диагностика личностного социального здоровья ребенка [Эл. ресурс] □
Режим доступа :<http://www.psyh.kiev.ua>

⁸² Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології: навч. Пос. – 2-ге вид. – К: Вид Дім «Слово», 2017. – 128с.

⁸³ Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. Друге вид. / За заг. Ред. І.Д. Звереві. – К., Сімферополь: Універсам, 2013.- 536 с.

самовдосконалення власної соціальності через активне і відповідальне становлення до соціального середовища, а з іншого – посилюючи і вагу найвищого, духовного рівня соціальності через прискіпливий вибір системи ціннісних орієнтацій, активну їх реалізацію суб'єктом «з повною відповідальністю за наслідки», що позначається на соціумі.

Як засвідчують фундаментальні дослідження проблематики дошкільної освіти (А. Богуш, О. Ковшар, Т. Степанова), витoki ідеї уведення в науковий обіг терміну «передшкільна освіта» пов'язані, з одного боку, із розробкою в зарубіжжі «Концепції передшкільної освіти (освіта дітей старшого дошкільного віку)», реалізованої у комплексній програмі «Дитячий садок 2100» (науковий керівник О. Леонт'єв), а з іншого – певним досвідом розвитку передшкільної освіти в Україні⁸⁴; ⁸⁵ [115; 116, с. 28].

Дослідники (зокрема, А. Богуш) визнають, що поняття «передшкільна освіта» має не лише різні підходи щодо трактування, а й розуміння у широкому й вузькому смислах; натомість йдеться про дітей 6-7 років, збереження самоцінності цього вікового періоду дитинства, готовність до взаємодії з соціальним довкіллям, пізнавальний і особистісний її розвиток, провідну діяльність «як фундаментальне новоутворення дошкільного періоду» [116, с. 32]; враховуючи сучасні вітчизняні реалії дошкільної освіти, вчений стверджує, що передшкільним віком доречно вважати шість років⁸⁶ [114, с. 333]. Таку позицію ми й поділяємо, вважаючи цілковито вмотивованим трактувати означений дошкільний віковий період як перед дошкільний, стартовий щодо переходу дитини до нової соціальної ролі школяра.

Спираючись на ключове поняття «соціальна зрілість», що визначене у межах наукової школи В. Радула (Я. Галета, М. Дубінка, Я. Кічук,

⁸⁴ Истоки. Базисная программа развития ребенка-дошкольника. М.: Карапуз, 1997.

⁸⁵ А. Богуш, Н. Маліновська. Перші кроки грамоти: перед шкільний вік: навч. пос. - Вид. 2-ге. К.: Вид. Дім «Слово», 2014. 424 с.

⁸⁶ А. Богуш Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : монографія. Вид. 2-ге доопрацьоване й доповнене. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2018. – 392 с.

В. Кравцов, О. Радул та ін.), дошкільну соціальну зрілість дитини передшкільного віку трактуємо як якісний рівень її соціального розвитку, що виявляється у необхідному і достатньому (з огляду на вікову своєрідність) ступенях здатності до соціальної взаємодії та соціальної активності, основу яких складають соціальні вміння і навички особистості.

Окреслений складник дослідженої особистісно-професійної якості акумулює визначеність майбутнього фахівця у «верхній межі соціальних претензій» (А. Маслоу)⁸⁷ [121].

Дошкільна соціальна зрілість характеризує дитину шестирічного віку як активного носія соціального досвіду, а відтак, передбачає відповідний ступінь розвитку її соціальних умінь та рівень сформованості соціальних навичок, умотивованої особистісним смислом просоціальної діяльності (або дії).

Аналітична робота, пороблена нами на базі створених вітчизняними науковцями програм виховання і навчання дошкільнят («Малятко», «Дитина», «Українське дошкільня», «Соняшник»), дозволяє зробити, зокрема, таке узагальнення: найбільш повно вищевказаний пріоритет забезпечується методологічними і теоретичними засадами побудованої програми «Світ дитинства», що розроблена під науковим керівництвом А. Богуш⁸⁸[77].

Конструктивність означеної програми важко переоцінити, особливо у контексті компетентнісно-орієнтованої освіти в цілому (А. Бермус, Дж. Боуден, М. Лейтер, С. Маслач, А. Мейхью, Р. Хайгерті, Е. Шорт та ін.) і, зокрема, компетентнісного підходу, який визнано сучасною науковою спільнотою (Н. Бібік, В. Болотов, І. Зимня, Дж. Равен, О. Савченко, А. Хуторський та ін.) плідним (зокрема, через спроможність урахування конкретики життєвої ситуації особистості, його суто креативну потужність)

⁸⁷ Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер. с англ. □ 2008. □ 252 с.

⁸⁸ Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упор. О. М. Байер, Л. В. Батліна та ін.; наук. кер. А. М. Богуш. – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – 200 с.

та тлумачення предметної обізнаності і предметних знань трансформаційними (за влучними висловом М. Голованова), «що переводяться на рівень базових й універсальних умінь». Це додає пояснювального значення ключовим компетенціям і компетентностям (надпредметні, метапредметні, базові) та мотивації (де не мотиви – стимули, а саме особистісний смисл виступає в якості провідного); відтак – впливовість діяльності дитини простежується як у площині її світостприйняття, так і життєвої позиції (Н. Бібік, О. Онопрієнко, О. Савченко)

Вищезазначене дозволяє вбачати принаймні такі параметри конструктивності навчальної програми «Світ дитинства»: 1) узгодженість заданих вимог, норм стандартам Базового компонента дошкільної освіти України (тобто компетенцій) із віковою своєрідністю дошкільного дитинства (в розрізі «вікові групи» – молодша, середня, старша); 2) реалізація принципу «не зашкодити» при окресленні змістового ядра відповідних освітніх ліній («Особистість дитини», «Дитини в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-піднавальному просторі», «Мовлення дитини»), де пріоритетом визначено саме соціально-моральний розвиток дитини дошкільного віку, набуття нею інтегральних характеристик (що віддзеркалюють не лише відповідні знання, уміння і навички, а й життєвий досвід та здатність успішного втілювати його у практичній життєдіяльності), тобто компетентностей; 3) чіткість педагогічних орієнтирів фахівців-соціономістів закладу дошкільної освіти щодо розв'язання завдань, спрямованих на «цілісний і загальний» розвиток дитини через усвідомленість (на рівні переконань) самоцінності дошкільного дитинства, зокрема, виховання у дитини передшкільного віку саме ціннісного ставлення й до соціального довкілля.

Отже, вивчення наукової літератури, де віддзеркалено певні проблемні питання, пов'язані зі зміцненням соціального здоров'я дітей дошкільного

віку та педагогічним супроводом соціального розвитку дитини взагалі, дозволяє систематизувати наукові уявлення, що нині склались. Так, у зарубіжних дослідженнях встановлено доцільність більш прискіпливу увагу приділяти вивченню динаміки соціальної взаємодії дошкільнят із соціумом. При цьому, наприклад, Дж. Біннером стверджується про таке: мало формувати певну групу умінь дітей, головне – забезпечувати соціальний і особистісний розвиток дитини як сенс духовний аспектів життя. Інші зарубіжні дослідники (В. Абраменкова, І. Кон, О. Смирнова, Д. Фельдштейн) студіюють окреслені проблемні питання у площині дитячої субкультури, яка вважається соціокультурною реальністю, що має і свою «мову», і традиції, і функції, і навіть власні підсистеми (дитяча гра, дитячий фольклор та художня творчість, спілкування й комунікативна культура).

Намагаючись акцентувати увагу на ракурсах осмислення процесу соціального розвитку дитини передшкільного віку, деякі дослідники звертаються до використання інтеграційного підходу. Наголосимо, що спонукальна сила інтеграції здебільшого дослідниками розглядається в ракурсі освітнього, а не соціально-розвивального процесу в закладі дошкільної освіти. Не можна обійти увагою ідею створення концептуальних карт – своєрідної технології, що сприяє візуалізації тих взаємозв'язків, що існують у комплексному об'єкті («людина», «природа», «професії» тощо)⁸⁹[49, с.40-43]. Зокрема, з метою більш конструктивного розвитку у дошкільників здатності цілісно сприймати соціальну картину світу, вміння «досліджувати, моделювати, творити» на підґрунті критичного мислення та суцільного сприйняття сучасної інформації про навколишній світ. У зв'язку з цим особливе зацікавлення становить так звана «STEM-освіта», в якості партнерів створення її програм в українському просторі з-поміж закладів є й креативна Міжнародна Дитяча Школа; нині вже йдеться про Коаліцію

⁸⁹ Міщук П.А. Інтеграція освітнього процесу в дошкільному закладі // Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновацій: зб.н. і мет. праць – Кривий Ріг. КПІ, 2013. – Вип 3. – С. 40-43.

STEM-освіти (Н. Задерей, І. Мельник, Г. Нефьодова). Це порівняно новий напрям, методологічна розробка якого розпочалася на початку XXI століття в зарубіжжі, і де галузями-лідерами визнано природничі науки, технології, інженерію мистецтва, математику. Фахівці здебільшого STEM-освіту називають «Стежинками у Всесвіт», а «домінантною ідеєю – випереджувальний розвиток можливостей дитини, прогресивне духовно-креативне зростання» її потенціалу завдяки цілісному проектуванню «ланцюжка моделей – різновидів взаємодії». Науковці (К. Крутій, Т. Грицинина) вбачають переваги цієї програми у міждисциплінарному підході до сучасної вітчизняної дошкільної освіти, тобто те, що домінує у дошкільнят – процес синтезу привалює над процесом аналізу (М. Поддяков, О. Поддяков). Як відомо, в Україні створено низку STEM-центрів (Дошкільна академія «Унік-Ум», «Арт-студія», «У світі чарівного мистецтва» та ін.). Безсумнівну конструктивність інтеграції саморозвитку дитини дошкільного віку у розвивальному середовищі доцільно вбачати, на наш погляд, ще й із огляду як на педагогічно вмотивоване використання ресурсів новітніх інформаційних технологій (наприклад, як привчанням дошкільників через планшет до здобування, збереження та використання інформації задля її «конструювання з метою пізнання», так і активізації участі дошкільнят у дослідницькій діяльності (наприклад, через створену «дослідницьку лабораторію» та з опорою на різновид діяльності дитини), а також актуалізації причинно-наслідкових зв'язків, залежностей, зокрема й щодо явищ соціальної діяльності⁹⁰ [57].

Як уже зазначалося, ідея інтеграції набула високої оцінки в освітніх інструментах нової української школи (2017): у процесі моделювання, у тому чисті й соціальної поведінки першокласників, зацентровано увагу на

⁹⁰ Передшкільна освіта у педагогічному вимірі В. О. Сухомлинського : монографія. / За заг. ред. Т. М. Степанової. – К.: Слово, 2016. – 269 с.

діяльнісному підході і їхньому інтегрованому навчанні у рамках курсу «Я досліджую світ».

Джерелознавчий аналіз засвідчує, що передшкільна освіта характеризується значною потужністю в аспекті забезпечення єдиних стартових можливостей соціального розвитку дитини, насамперед, через впливовість чинника наступності.

Феноменологія наступності досліджується нині і в розрізі різних підсистем. Має рацію М. Чобітко, осмислюючи її як «змістову наступність» (тобто на рівні змісту, наприклад, відображеного через навчальні плани вищої освіти) та різновекторність («знизу в гору», «зверху вниз») у навчально-змістовному сенсі, де змістовно-операційна складова навчання реалізується «як система послідовно-взаємопов'язаних операцій»⁹¹ [98, с. 228-230].

Розвиток, у тому числі й соціальний, безпосередньо пов'язаний із поняттями «рух» і «наступність»: якщо виходити із гегелівського закону «заперечення – заперечення», то можна зробити принаймні такі узагальнення: будь-який розвиток є рухом, але не кожний рух, а лише той що накопичується в об'єкті якісні і незворотні характеристики, можна назвати розвитком; лише наступність – «єдність збереження, відтворення та модифікації певного змісту із заперечуваною системою» (О. Зеленков) – забезпечує у процесі розвитку зв'язок між «старим» і «новим». Філософи дають таке пояснення: «Нове не виникає на порожньому місці. Воно має глибокі корні в минулому етапі розвитку, породжується минулим, виростає з минулого... Наступність – це необхідна риса, що характеризує поступовий характер розвитку»⁹² [26, с. 8].

⁹¹ Чобітко М. Г. Особистісно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: монографія. – Черкаси: Брама-Україна, 2006. – 340 с.

⁹² Зеленков А. И. Философско-методологический анализ проблемы преемственности в научном познании : автореф. дис....д-ра филос. н. – Минск, 1986. – 40 с.

Психологічну сутність наступності вичерпно представлено в базовій ідеї Л. Виготського про «зону найближчого розвитку»: розумовій діяльності властиві два рівні – актуального розвитку, коли, наприклад, вихованець здатен без сторонньої допомоги виконати певну дію, та «зона найближчого розвитку», де керівна роль належить педагогові. Відтак, йдеться про поступове перетворення другої «зони» у першу. Згідно ж концепції О. Леонт'єва, йдеться про ситуацію, коли діяльність, яка попередньо виконувала роль провідної, «відсувається» на другий план, а разом із нею – «і нова стадія розвитку»⁹³[43, с. 77-79].

Відтак, можемо стверджувати про нові горизонти психологічного трактування, чому важливим є урахування певного вікового періоду особистості в процесі дослідження, зокрема, своєрідності соціального розвитку. Принагідно зауважимо й на доробку Д. Ельконіна, і на теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, і положенні А. Богуш про наступність як складову неперервності освітнього процесу.

1.3. Соціальні вміння і навички у структурі дошкільної соціальної зрілості дітей передшкільного віку

Філософська наука ще й досі не віднайшла більш-менш прийнятої і обґрунтованої відповіді на сутність «соціального», хоча сучасне гуманітарне знання конкретизує параметри суспільного життя, деталізує своєрідність загальних необхідних умов розвитку «соціального» в особистості. Так, суспільне життя визначається тим життєвим процесом людини, що «характеризується певною системою видів і форм діяльності»⁹⁴[6, с. 95]. Щодо соціуму, то загально визначеними умовами «соціального» в людині

⁹³ Леонт'єв А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М: Смысл, 2004. – 352 с.

⁹⁴ Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія. Курс лекцій. Вид. друге, виправлене й доповнене. – К: Генеза, 1996. – 368 с.

розрізняються діяльність і спілкування [6, с. 96-97]. При цьому психологи (В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв та ін.) здебільшого єдині в трактуванні структурно-компонентного складу діяльності у такий спосіб: 1) потреба особистості, що зумовлює мету її діяльності; 2) дії, операції, які спрямовані на розв'язання мети; 3) пізнавальні процеси (мислення, пам'ять, сприймання, увага та ін.), що забезпечують функціонування діяльності особистості.

Видається за можливе стверджувати, що мега-метою соціального розвитку дитини передшкільного віку правомірно розцінювати набуття нею дошкільної соціальної зрілості.

Дошкільну соціальну зрілість дитини передшкільного віку розуміємо як якісний рівень соціального розвитку дитини шести років, що виявляється у необхідному і достатньому (для вікової своєрідності такої дитини) ступені здатності до соціальної взаємодії та соціальної активності. Підгрунття дошкільної соціальної зрілості дитини передшкільного віку складають соціальні вміння і навички, динаміка і результативність розвитку яких виявляються в її ціннісному ставленні до просоціальної діяльності, що вмотивована особистісним смислом й характеризує дитину шести років як носія соціального досвіду та активного суб'єкта соціальної дії.

Феномен «дитина передшкільного віку як суб'єкт соціальної дії» трактуємо насамперед як дитину шостого року життя, яка має розвинені соціальні вміння і навички й усвідомлено і цілеспрямовано здійснює поведінковий соціальний акт (базовий елемент соціальної діяльності), спрямований на установлення взаємодії з оточуючими та перетворення соціальної дійсності. Для дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії розвинені соціальні вміння і навички слугують ознакою її потенційних можливостей активно здійснювати соціальні дії, що сприяє її соціальному розвитку.

Деякі дослідники соціальний розвиток дитини трактують як «взаємозв'язок соціалізації, тобто оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння і відтворення та індивідуалізації – набуття самостійності, відносної автономності»⁹⁵[22, с. 200-201]. Встановлено й головні засади становлення особистості як суб'єкта соціального розвитку; йдеться про свідомість та діяльність. При цьому саме свідомість визнано «першою ознакою суб'єкта соціальної дії». До того ж сучасна соціальна психологія стверджує: «суб'єкт тому є суб'єктом, що він діє, діє свідомо й цілеспрямовано, спираючись на знання й культурні надбання, що виробило на цей час людство»⁹⁶ [76].

Більшість прогресивно налаштованих освітян визнає переваги саме суб'єктної іпостасі особистості, тобто розуміючи значущість і взаємодії з іншими, і впливовість спільної діяльності у «перетворювальні» особистості на суб'єкта, що змінює не лише дійсність, а й самого себе.

Найбільшим пояснювальним потенціалом володіє, на наш погляд, дослідницька позиція Н. Щуркової відносно того, що «об'єкт має долю», а «суб'єкт проживає життя..., входячи у спів-буття як активний учасник реальної діяльності»; суб'єкт – «це носій волі, свідомості та ставлень...», він «...усвідомлює соціальні зв'язки і себе в цих зв'язках, а відтак, дає раду своїм діям»⁹⁷[101, с. 84-85].

Привертають увагу дослідження, в яких деталізації набула ідея про те, що суб'єктність розвивається протягом життя. Так, деталізуючи завдання становлення суб'єктності на рівних етапах онтогенезу, зокрема, окреслюється віковий етап «передшкільне дитинство» і зазначається: провідний вид діяльності тут становить рольова гра; домінуючою слід вважати спільноту «дитина – соціальні норми – ровесник»; провідною сферою, в якій відбувається розвиток суб'єкту виступає самосвідомість;

⁹⁵ Діти і соціум. Луганськ, 2006. – 368с.

⁹⁶ Сайко Э. В. Мир в человеке и человек в мире // Мир психологи. – 2006. – №1 (45). – С. 10-56.

⁹⁷ Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: уч. пос – СПб: Питер 2005. – 366с.

досвід суб'єктності – суб'єкт самосвідомості⁹⁸ [32]. Отже, якщо на віковому етапі «0 -1 рік» маємо підстави говорити про суб'єкта емоційного контакту; в один-три роки – суб'єкта предметної дії; у 3-7 років – суб'єкта спілкування; а у 7 років і на подальшому віковому періоді – суб'єкта життєдіяльності.

Приймаємо означений дослідницький підхід щодо розуміння своєрідності динаміки становлення суб'єктності особистості, оскільки він віддзеркалює узгодженість із спілкуванням, діяльністю, самосвідомістю – провідними векторами її психологічного розвитку.

Ми врахували плідну думку деяких науковців (зокрема, О. Ковшар) про те, що в контексті системного підходу категорія «розвиток» тісно взаємопов'язана із поняттям «зміни». Так, науковець небезпідставно стверджує: розвиток – складна форма змін, що характеризує і їх якість, і зворотність, і спрямованість; отож, «у визначенні поняття «розвиток» і фіксують ознаку «якісні зміни». А це дозволяє спрямувати педагогічні зусилля на розвиток у дитини передшкільного віку компетентностей у сфері ставлення до освіти, до людей, до себе⁹⁹[34, с. 21].

Підкреслимо, що останнім десятиріччям властиві й активні пошуки наукового пояснення конструкту «соціальна дія». У цьому зв'язку значний інтерес становить аналітична робота, здійсненна Т. Соболю, що дозволяє зробити, принаймні низку узагальнень. По-перше, напрацювання науковця А. Шюц доводять правомірність розводити поняття «соціальна дія» і «вчинок»: перше є процесом, а друге – результатом; у дослідженні соціальної дії головним слід уважати мотив (або «для того, щоб», або «тому що»). По-друге, у ракурсі міркувань науковця Г. Козирьової, соціальна дія, хоча й припускає соціальну взаємодію, але може «залишитися й без відповіді». По-третє, згідно концепції соціального обміну Дж. Хоманса, для суб'єкта

⁹⁸ Ключева Н. В. Педагогическая психология. Субъектный подход как развитие идей педагогической антропологии в отечественной психологии. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.univer5.ru/pedagogika/pedagogicheskaya-psihologiyaklyeva-n.v/Page-20html

⁹⁹ Ковшар О.В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти: монографія. Кривий Ріг: Р.А. Козлов, 2015. 244 с.

соціальної дії принципово важливо в результаті отримати найважливішу нагороду – соціальне схвалення; суттєво, щоб особистість мала сформованою мотиваційну установку, «яка означає потенціальну готовність до соціальної дії»; до того ж кожна наступна соціальна дія викликана попередньою «і одночасно є причиною наступних»¹⁰⁰[79, с. 44]. Відтак, зрозумілою є засновнича роль соціальних умінь і навичок особистості у розвитку її здатності до соціальної дії.

Варто наголосити на тому, що поняття «соціальна дія» виступає одним із базових і в соціальних науках. Одним із засновників соціології – О. Контом соціальна дія розглядається в якості однієї із «соціальних одиниць». А поняття «соціальна дія» в науковий обіг уведено на початку ХХ століття М. Вебером. Йдеться про намагання зацентувати увагу, з одного боку, на своєрідності такої дії особистості (на відміну від пересічної дії, що має певний зміст для особистості, залежність від її ресурсів та раніше вже поставлених нею задач) – спрямованість на взаємозв'язок із діями інших людей, а, відтак, обумовлена їхню впливовістю; з іншого боку, на доцільність розрізняти конструкти «суб'єкт соціальної дії» (тобто діючий суб'єкт) і «об'єкт соціальної дії». Науковець вважав за доцільне розрізняти «ідеальні типи соціальних дій», а саме: 1) цілераціональну, коли суб'єкт усвідомлює мету дії, враховує при цьому і ставлення суспільства; 2) ціннісно-раціональну дію, що вмотивована свідомими переконаннями – цінностями особистості, а тому не завжди гарантована її успішність з точки зору пріоритетів соціуму; 3) афективна дія, що обумовлена сприйняттям особистості соціальної дійсності, а тому не передбачуваним є її результат з точки зору раціональності; 4) традиційна соціальна дія, про яку сама особистість не завжди замислюється, оскільки її вчиняє через сформовані звички, правила, стереотипи тощо.

¹⁰⁰ Соболь Т.В. Соціальна дія та соціальна взаємодія – засади порівнюваності понять. // Вісник Київ. нац. університету ім. Т. Шевченка (Серія «Філософія.Політологія»). 2009. № 91-93. С. 41-44.

Послідовники М. Вебера (Дж. Александер, Ф. Знанецький, Т. Парсонс, П. Сорокін) розширили й поглибили соціальне уявлення про означений конструкт; нині вже йдеться не лише про окремі теорії соціальної дії та соціальної взаємодії, а й про різновид у їх межах певних концепцій (Г. Гарфінкель, П. Бурдьє, Дж. Мід, Дж. Хоманна, А. Шюгц), про введення нових понять («схема відгуків», «соціальне розпізнавання», «істинність смислу» та ін). Змістове наповнення поняття «соціальна дія» пов'язується із таким різноманіттям, яке віддзеркалює нормативну поведінку особистості, інноваційність, соціальну адаптацію, соціальну девіацію. Натомість змістове наповнення означених понять все ж має базовим розуміння дії особистості як структурного елементу діяльності, специфічну її «одиницю» ¹⁰¹[64, с. 106-107].

Як зауважують дослідники, М. Вебер небезпідставно вважав, що соціальна дія не тільки спрямована на вирішення життєвих «труднощів і протиріч» індивіда, але і свідомо орієнтована на відповідну поведінку інших людей, їхню реакцію; йдеться про найпростішу «одиницю» соціальної діяльності особистості. А загальноновизнаним інструментом здійснення соціальної діяльності, зокрема, дитиною передшкільного віку, виступають наявні у неї соціальні вміння і навички.

Аналіз праць учених, які безпосередньо або опосередковано вивчали конструкт «соціальні вміння і навички» (А. Богуш, Л. Зданевич, Г. Лавковська, С. Литвиненко, Т. Поніманська, Т. Піроженко, Т. Степанова, Г. Тарасенко та ін.) дозволяють стверджувати про впливовість наявних у дитини передшкільного віку соціальних умінь і навичок не лише на її духовне, психічне, фізичне, а й соціальне здоров'я.

У зв'язку із вищезазначеним вважаємо доречним аналізувати явище «соціальне здоров'я особистості» у контексті найновітніших наукових результатів сучасних дослідників (А. Бобро), тобто не обмежуючись

¹⁰¹ Психологічна енциклопедія / автор-упор. О.М. Степанов. – К : Академвидав, 2006. – 424 с.

визнанням впливовості ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя (О. Важенко, В. Оржеховська, С. Всириденко та ін.), або осмисленням соціального здоров'я лише як складової здорового способу життя (Ю. Бойчук, П. Гусак, В. Петрович та ін.). Вивчаючи здоров'я як динамічну і багатовимірну характеристику особистості, деякі дослідники зауважують на соціальному аспекті її життя (духовному, емоційному, інтелектуальному, фізичному), а також оточенні життєдіяльності; сутність здоров'я вбачається у «квітці потенціалів» особистості, з-поміж яких соціальний потрактовано як «здатність людини оптимально адаптуватися до соціальних умов, прагнення постійно підвищувати рівень комунікативної компетентності, виробляти почуття приналежності до всього людства»¹⁰² [89, с. 8]. Відтак, виміром постає соціальне благополуччя особистості: в контексті діяльнісного підходу це запорука повноцінного існування і самореалізації у суспільних видах діяльності (Н. Гонтаревська), а соціокультурного – стан стосовно «особистісної» (соціальної) підсистеми її життєдіяльності (А. Абаєв). Йдеться про стан гармонійного функціонування особистості, насамперед, у соціальній сфері, унаслідок чого збагачуються її ресурси щодо досягнення самоактуалізації в соціумі, набуття позитивної динаміки в духовному розвитку задля комфортної життєдіяльності як на рівні мікросередовища (заклад дошкільної освіти), так і макросередовища (суспільство).

Отже, соціальне здоров'я – явище, виявом якого сучасні дослідники вважають адекватне сприйняття соціальної реальності, інтерес до навколишнього світу, соціальну адаптацію, «соціальні знання, уміння и навички, наслідування соціальним і моральним нормам, відповідальність перед іншими людьми, демократизм у поведінці»¹⁰³ [91, с. 33].

¹⁰² Терлецька Л. Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології: навч. Пос. – 2-ге вид. – К: Вид Дім «Слово», 2017. – 128с.

¹⁰³ Уткіна С.В. Здоров'я педагогічного працівника як складова професійного зростання// Управління школою. – 2018. - №3. – с. 29-34.

Для дитини ж передшкільного віку (6 років) незалежно від того, чи вона перебуває в умовах закладу дошкільної освіти, чи відноситься до «неорганізованих» (за висловом О. Ковшар), однаково суттєвим є розвиток у неї життєво важливих соціальних умінь і навичок для забезпечення подальшого шкільного навчання і зміцнення її соціального здоров'я.

Відтак, зрозумілою є панівна у сучасній дошкільній педагогіці ідея про беззаперечну роль передшкільної освіти у соціальному розвитку дитини, про виключну значущість вихователя закладу дошкільної освіти в успішному розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії.

Намагаючись дослідити педагогічну сутність конструкту «соціальні вміння і навички», нами враховувалась специфіка терміносистеми. Наприклад, якщо йдеться про соціальні навички, то правомірно вбачати і процес, і дію (діяльність), і результат. А це, зрозуміло, ускладнює намагання цілісного відтворення своєрідності означеної педагогічної категорії, бо йдеться про ключове значення такої мети професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти: в який спосіб виробити у дитини передшкільного віку здатності користуватися набутими на етапі дошкільного дитинства соціальними знаннями?

Маємо зазначити, що класичною психолого-педагогічною наукою доведені наступні положення:

- процес узагальнення і систематизації знань не може мати завершення, в ньому завжди зберігається відомий «схематизм» та «приблизність»;
- у результаті аналізу генетико-логічної структури знань встановлено (зокрема, Я. Пономарьовим) не тотожність її із структурою засвоєння знань – останнє уможлиблюється лише в ході специфічної для суб'єкта взаємодії з об'єктом¹⁰⁴ [120] ;
- навчання не може бути зведено до засвоєння знань, умінь і навичок – у цьому процесі особистості додається «інтелектуально ініціативного»; отож,

¹⁰⁴ Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение, 1967. – 264 с.

розумова здатність особистості лежить у площині двох основних факторів – знання і мислення;

- важко переоцінити вагу психологічного факту про те, що процес взаємодії суб'єкта і об'єкта призводить до виникнення «подвійного продукту» – змінах як об'єкта, так і суб'єкта.

Маємо врахувати й напрацювання науковців щодо трактування не лише змістового наповнення, а й статусності таких понять як «знання», «уміння» і «навички». Чи не найбільш активно феномен «знання» досліджується, зокрема, зарубіжними науковцями (Дж. Брунер, Х. Гейвін, Р. Солсо та ін.) у контексті саме пізнавальних процесів. Це дозволяє розрізнити знання «що» (декларативне, фактичне, теоретичне, тобто здатність пояснити) та знання «як» (процедурне, практичне, тобто оволодіння вміннями і навичками). Щодо останнього, то дослідники (В. Жигірь, О. Ковтун, А. Мартинюк та ін..) трактують його як здатність виконувати дії (діяльності) на основі досвіду, знання – виконання, як узагальнені способи дій (що дозволяють набути результат «у широкому спектрі змінювальних, різноманітних умов»), як використання суб'єктом певних знань та діяльності відповідно до поставленої мети. Вважається, що психологічні особливості формування вмінь і навичок перебувають у площині анатомо-фізіологічної структури мозку, бо для цього мають бути, по-перше, утворені умовні рефлекси, а по-друге, – вибудовані відповіді-асоціації між тим, що вона уявляє, чує, говорить, орієнтується в ситуації, яка складається в соціумі.

У зв'язку із зазначеним, безсумнівним є вагоме пояснювальне значення, якого набуває теорія діяльності Б. Ананьєва. Так, психолог пов'язував особливості аналізу із своєрідністю мозкових структур півкуль головного мозку (і права, і ліва півкулі функціонують однаково, однак, права частина

тіла людина контролюється центрами лівої півкулі, а ліва половина тіла – правою півкулею головного мозку)¹⁰⁵ [118].

З-поміж існуючих дослідницьких позицій щодо наукового статусу конструкту «соціальні вміння і навички», чи не найпоширенішою є точка зору, за якою означений конструкт безпосередньо пов'язаний із соціальною компетентністю особистості.

Аналіз напрацювань учених засвідчує, що соціальну компетентність дослідники трактують по-різному: як знання, уміння і навички, що є необхідними для ефективної взаємодії із соціумом (М. Докторович); як складне утворення, що репрезентують когнітивно-поведінковий (соціальні знання, соціальні вміння, навички соціальної поведінки) і мотиваційно-особистісний (мотиви досягнення, самореалізації в просоціальній діяльності; мотиви і цінності самореалізації в соціумі) складники (Н. Калініна); як соціальну відповідальність (В. Радул); як здатність аналізувати власне оточення, адекватно оцінювати наявні можливості й вибудовувати стратегії взаємодії із навколишнім (Є. Прямикова) та ін. У проблемному полі сучасної дошкільної педагогіки соціальну компетентність здебільшого осмислюють у ракурсі соціального здоров'я дошкільнят (Т. Андрющенко); до того ж, з огляду на значущість саме дошкільного віку у забезпеченні благополуччя дитини, соціальну компетентність визначають через формування здоров'язберезувальних життєвих навичок.

Вже проведено науковцями певні розвідки з метою з'ясування своєрідності формування соціальної компетентності дитини саме дошкільного віку. Доведено, що йдеться про особливе новоутворення, яке є «регулятором взаємин між дітьми, проникає в усі сфери життя, формує

¹⁰⁵ Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. тр. / Под ред. А. А. Бодалева ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. — М. : Изд-во "Ин-т практ. психологии" ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. — 381 с.

свідомість і визначає поведінку дитини, формує цінності у дітей»¹⁰⁶[59, с. 108]. Становить інтерес і деякий набутий нами діагностувальний матеріал, що дозволив встановити наступне: розвиненість соціальної компетентності дошкільників потребує особливої дослідницької уваги, оскільки, за оцінками практиків, лише кожен другий (54%) має сформованою соціальну компетентність на «середньому» рівні, а решта – на «низькому»; означене підтверджує актуальність окресленої проблеми, розв'язання якої лежить і в площині компетентної діяльності педагога закладу дошкільної освіти, і взаємодії цієї соціальної інституції та сім'ї.

Якщо розуміти своєрідність і значущість саме соціальних умінь і навичок для успішної життєдіяльності людини протягом життя та їхню вагу й доцільність розвитку в особистості вже на етапі передшкільного дитинства, то зрозумілим є таке положення: соціальні вміння й навички слід відносити до явищ, що суголосні із ключовими компетентностями дитини шести років; йдеться про специфічні явища міжпредметного і універсального характеру. А в контексті компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Маркова, Н. Микитенко, Г. Селевко, Ю. Татур та ін.) соціальні вміння і навички, базуючись на соціальних знаннях дитини дошкільного віку та її досвіді, передбачають ще й сформованість у дитини відповідних особистісних якостей (емпатійність, здатність зосереджуватись на виконанні соціальних обов'язків, креативність, соціальна активність та ін.), взаємозв'язок із ціннісним ставленням до просоціальних дій.

Намаганням всебічно дослідити проблемне поле процесу формування у дітей передшкільного і молодшого дошкільного віку соціальної компетентності вирізняється колективна монографія «Діти і соціум», що виконана під науковим керівництвом А. Богуш, за загальною редакцією

¹⁰⁶ Пізнавальний розвиток старших дошкільників / уклад. Дикань Н.І., Мельниченко К.с., Шевцова О.А. – Харків : Основа, 2011. – 319 с.

Н. Гавриш¹⁰⁷ [22]. Аналіз наукового видання відтворює науковий погляд, зокрема, щодо багатовекторності соціуму у свідомості дитини; йдеться про своєрідність впливу дитячої субкультури на процес соціалізації особистості в окреслений віковий період, вектори наступності у роботі дошкільного закладу освіти і школи у соціальному розвитку дитини. Щодо останнього, то ми суголосні з висновками дослідників відносно такої характеристики перехідного періоду від дошкільного до шкільного дитинства – «найбільш відповідальний етап вікового розвитку дитини» [22, с. 239]. А це значно збагачує висновки попередників (Л. Голуб, О. Нікулочкіна, О. Скрипченко) щодо констатування змінності соціального статусу дитини в окреслений віковий період її життя.

Водночас маємо зауважити, що в контексті нашого дослідження особливо імпонує таке: в проведеному понад десять років тому аналізі варіантів тогочасних програм дитячих садків, були отримані близькі з набутими нині діагностувальними даними відносно того, що «вони багато в чому перегукуються з програмою 1 класу початкової школи» [22, с. 241]. До того ж до проблематики наступності додається, що соціалізація першокласника відбувається за несприятливих умов, коли в класі перебувають діти різних вікових категорій.

Діяльність, або лише дії, вчені, з огляду на інтереси суспільства та утвердження гуманістичних намірів, «виводять» на рівень цінностей – «емоційного становлення до явищ зовнішнього середовища». Встановлено, що саме цінності «виступають соціально значущими орієнтирами діяльності» особистості¹⁰⁸ [100, с.122]. Доведено й взаємозв'язок між цінностями і ціннісними орієнтаціями: останні розглядаються (зокрема, В. Алексеєвою) як форма включення суспільних цінностей у механізм і діяльності, і поведінки

¹⁰⁷ Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: монографія / Наук. ред. А. Богуш; За заг. ред. Н. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368с.

¹⁰⁸ Штанько В.І., Тіханова Л.А., Ковальов В.О., Чорна Н.В., Омельченко В.В., Заздравнова О.І. Ціннісні орієнтації молоді в умовах глобалізацій та інформатизації соціуму: монографія – Х : ХНУРЕ, 2009. – 164 с.

окремої особистості; йдеться про своєрідний «центр, що координує і визначає спрямованість поведінки людини та її ставлення до соціального середовища» [100, с.125]. У такому ракурсі вважаємо методологічно вартісною позицію В. Кременя, про те, що цінності, виступаючи цільовими орієнтирами особистості, по суті й визначають «верхню межу її соціальних претензій»¹⁰⁹[39,с. 11]. Принагідно зазначимо, що дослідники, які вивчають психологічний механізм розвитку ціннісних орієнтацій саме дитини дошкільного віку, зауважують на відповідних системах ціннісних орієнтацій: 1) «сім'я», у межах якої дитини підпорядковує свою діяльність, регламентовану родиною; 2) «пізнання», де провідного значення для початкуючого дослідника має не стільки результат, скільки процес діяльності; 3) домінуючу особистісну систему «спілкування» репрезентує здебільшого здатність дитини займати позицію «іншого», що свідчить про розвиток емпатійності та результативності як у набутті нею адекватної самооцінки, так і в організації колективної діяльності; 4) «Я» – де підґрунтям виступає обумовленість взаємин дошкільника, що складається у підсистемах «дитина-дитина», «вихователь-дитини», «дитина-батьки»¹¹⁰[69,с.85].

Отже, контекстність зазначеного сприяє розширенню наукових уявлень, з одного боку, про ресурси «первинної» соціалізації дитини дошкільного віку – «процес присвоєння...суспільних норм, відносин соціального досвіду»¹¹¹[19,с.133]; з іншого ж – про «площину» соціального освоєння нею того, що проектується на «особистісні якості, світоглядні орієнтації здібності, вміння», при чому на духовному, практичному, та духовно-практичному рівнях¹¹² [93, с. 598]. Окреслене засвідчує, що специфічність впливу на

¹⁰⁹ Кремень В.Г. Освіта має визначити розвиток духовності й культури // Креативна педагогіка, - 2011. - №4. – С. 11-12.

¹¹⁰ Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації: сутність, структура: психологічні механізми розвитку. – Кам'янець-Подільський: Абетка НОВА., 2004 – 188 с.

¹¹¹ Гончаренко С.У. Педагогічний енциклопедичний словник, вид. друге, випр., - Рівне, 2011, - 552с.

¹¹² Філософський енциклопедичний словник / гол.ред. В.І. Шинкарук. – К : Абрис, 2002. – 742с.

соціальне становище дитини передшкільного віку мають процес і результат соціального освоєння. Відтак, актуалізується категорія світовідношення.

Сучасні науковці (В. Абраменкова, Л. Варяниця, Н. Гавриш, С. Курінна, І. Печенко та ін.) визнають основною складовою дитячої картини світу саме соціальний простір – те, що характеризує ставлення дошкільника до інших людей. Нині заангажоване (зокрема, А. Абраменковою) поняття «локус орієнтації», зміст якого віддзеркалює ті динамічні якості групи дошкільнят, що впливають на особистість упродовж вікового періоду дитинства. Вважається, що «локус орієнтації» є змінним, оскільки змінюються і соціальні відносини у підсистемах «від соціальних груп дорослих – до соціальної групи однолітків», і образ соціального світу, що склався у дошкільника.

У контексті започаткованого нами дослідження означене набуває неабияке значення – йдеться про більш повне наукове уявлення про особистість саме дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії, про актуалізацію явища «суспільний дитячий погляд», що сучасні науковці розуміють як «погляд у завтрашній день», демонструючи «необхідність звернення до аналізу картини світу, яка дуже швидко змінюється в дитячій свідомості для розуміння теперішнього і майбутнього»¹¹³ [22, с. 148].

Осмишуючи мотиваційні аспекти соціальних умінь і навичок особистості, ми враховували наукову позицію А. Маркової щодо різновиду мотивів та їх характеристики¹¹⁴[48, с.151]. Так, розглядаючи (поряд із пізнавальними) соціальні мотиви, науковець характеризує їх різноманітність – широкі соціальні (обов'язок, відповідальність, розуміння соціальної ваги), позиційні (прагнення набути схвалення від оточуючих, зайняти певну соціальну позицію) та мотиви соціального співробітництва (здатність зорієнтуватися на різні способи взаємодії з іншими людьми).

¹¹³ Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: монографія / Наук. ред.. А. Богуш; За заг. ред. Н. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368с.

¹¹⁴ Марнова А. К. Психологія труда учителя: книга для учителя – М:1993 – 292 с.

Деякі науковці трактують зокрема соціальні навички (як основу соціальної взаємодії дитини передшкільного віку), з одного боку, через уміння встановлювати контакт і діяти в різних комунікативних ситуаціях, а з іншого – реалізувати самостверджувальні способи поведінки, що виражаються в усвідомленні та віддзеркаленні власних емоцій і почуттів, в умінні пред'являти вимоги, розв'язувати конфлікти і соціальні проблеми¹¹⁵ [66, с. 13-14].

До зазначеного додамо: згідно існуючої позиції про доцільність розуміти, що основу соціальної взаємодії особистості складають соціальні її здібності (позитивний «Я» образ, виявом якого слугують довіра і впевненість; здатність до сприйняття «іншої людини») та соціальні навички, можемо підтримати існуючі в цьому плані припущення, а саме: соціальні навички як автоматизовані соціальні вміння, дійсно, пов'язані, по-перше, з уміннями встановлювати контакти і діяти різних комунікативних ситуаціях, а, по-друге, – з уміннями «реалізувати самоствердження способи поведінки» [66, с. 13].

Отже, педагогічний супровід процесу розвитку в дітей передшкільного віку соціальних умінь і навичок виступає не як самоціль вихователя, а як вияв його намагання забезпечити збалансований особистісний розвиток вихованця, який передбачено освітньою програмою «Впевнений старт». Йдеться, зокрема, про триєдине новітнє завдання: розвивати соціально важливі навички, бо вони пов'язані із здатністю як до безконфліктної поведінки в соціумі, так і з передбачуваністю наслідків власних дій (вчинків), із готовністю до взаємодії з дітьми (дорослими). При цьому домінуючими особистісними новоутвореннями, яких прагне сформувати у вихованця вихователь закладу дошкільної освіти, виступають емоційно-цілісне ставлення до соціуму; набуття ним базових знань про концепти «суспільство

¹¹⁵ Развитие социальной уверенности у дошкольников/ научн. ред. Безруких М.М.: пособие. – М : Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2002. – 224 с.

і людина», «людина і суспільство», виходячи з вікових можливостей дитини; розвиненість особистісних якостей, що уможлиблюють регуляцію соціальної поведінки і діяльності. Власне це і враховувалося нами, коли в контексті базової ідеї дослідження розумілося, що в основі будь-якого новоутворення «соціального гатунку» в дитини передшкільного віку мають бути покладені соціальні умовня і навички – найсуттєвіший параметр її соціального розвитку. Однак, унаслідок вивчення наукового доробку фахівців (Н. Бібік, О. Казаннікова, С. Никітіна, Т. Полякова, І. Романова, О. Савченко, Л. Смольська та ін.) створюється можливість довести, що конструкт «соціальні вміння і навички дітей передшкільного віку» відноситься до найбільш багатозначних.

1.3.1. Соціальні вміння особистості як предмет наукового дослідження

Маємо наголосити, що в контексті розробленої О. Леонтьєвим концепції вміння виступають як сплав системи знань і навичок особистості¹¹⁶.

Англійські вчені (зокрема, Дж. Біннер) на матеріалі проведеного дослідження встановили: недостатньо формувати у дитини вміння, головне – соціальний та особистісний її розвиток як сенс духовних аспектів життя. Коментуючи отримані лондонськими дослідниками дані, деякі вітчизняні дослідники (зокрема, Л. Смольська) стверджують: «Не диво, що діти, в яких була помітна самоповага, які мали хороші дружні стосунки з іншими дітьми, стали успішними дорослими, які «не схильні до депресії та залежностей».

Відтак, намагаючись поглибити уявлення про сутність умінь, важливо виходити з необхідності урахування ще й такого параметру діяльності особистості: йдеться не лише про дію окремої людини, а й про таку дію в контексті діяльності інших. Отож, маємо розуміти, що означена діяльність передбачає характер «спільної».

¹¹⁶ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М: Политиздат, 1977. – 304 с.

Психологічна структура спільної діяльності, за О. Леонтьєвим, включає певні складові:

- 1) загальну мету, тобто ідеально представлений результат, якого бажано було б досягти спільною групою;
- 2) мотиви, що спонукають до спільної діяльності групи індивідів;
- 3) дії – ті елементи, які націлені на виконання оперативних і водночас простих завдань сумісної діяльності;
- 4) результат, тобто те, що було отримано як «загальний продукт» усіма учасниками¹¹⁷ [119].

Зауважимо на тому, що досліджуючи процес соціального розвитку дитини передшкільного віку (А. Богуш, Г. Колесніченко, П. Чамта, І. Чеснова), учені дійшли згоди, що оскільки цей феномен є близьким до понять «самопізнання», ««Я» як суб'єкт», то він є одночасно і результатом розвитку особистості, і регулятором цього процесу. Самосвідомість – компонент психіки – пов'язується із трирічним віком дитини; натомість ученими визнається, що якісному зрушенню самосвідомості передуює, насамперед, користування мовою, а у старшому дошкільному віці з'являється прагнення ще й включитися у таку діяльність, що є важливою не лише для самої дитини, а й оточуючих. Така площина аналізу дозволяє наблизитися до розуміння специфіки конструкту «соціальні уміння дитини передшкільного віку».

Дослідники небезпідставно називають і певні абрисы у цьому зв'язку. Наприклад, Є. Глива – представник української діаспори в Австралії – називає такі з них: здатність витримувати всі тиски, що спричиняють дискомфорт; здатність виявляти толерантність до «самопроявів інших». Така точка зору, як стверджують деякі й вітчизняні дослідники (зокрема, Л. Смольська), прояснює значущість рівноваги в поведінці дитини між

¹¹⁷ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 304 с

«спонтанним» і «свідомим самоконтролем», тобто підпорядкованість суспільним інтересам.

Як зазначалось, у процесі розроблення дослідницької позиції нами враховувалися положення і класичної педагогічної науки (Я. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський), і їх домінування в сучасній психолого-педагогічній думці (В. Бондар, С. Гончаренко, Г. Костюк, І. Малафіїк, О. Савченко та ін.), а саме: на базі набутого особистістю досвіду, знань формуються відповідні уміння; утворення умінь розглядається науковцями як складна аналітико-синтетична діяльність кори великих півкуль головного мозку¹¹⁸ [20, 468-469].

У фаховій літературі вчені-педагоги при характеристиці навичок активно використовують такі поняття, як-от: «дії», «операції», «прийоми», «уміння».

Враховуючи психолого-педагогічну сутність такого явища, яким постає «вміння», *соціальні вміння дитини передшкільного віку* визначаємо як її готовність самостійно здійснювати соціальні дії, що передбачає усвідомлення цих дій та їх відтворення на базі набутих соціальних знань.

Отже, якщо старший дошкільник самостійно вчиняє соціальні дії, то це є свідченням розвинутої соціальних умінь, а за умови доведення цих умінь до автоматизму – й соціальних навичок. Постає питання такого змісту: які ж саме соціальні уміння і навички є найважливішими для дитини на етапі її передшкільної освіти, тобто ті, розвиток яких складає водночас і мету, і зміст, і прикінцевий результат особистісно-професійного впливу вихователя закладу дошкільної освіти? При цьому в розрізі конструкту «соціальні уміння і навички» доцільно, на наш погляд, убачати ще й відповідні аспекти. По-перше, організаційний аспект, оскільки без його урахування неможливим є «усвідомлене закріплення» дитиною будь-якого соціального уміння. Це

¹¹⁸ Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп, випр.. – Рівне, 2011. – 552 с.

відбувається, як правило, через планування послідовності і практичних дій задля досягнення мети – набуття такого вміння та міркувань, де попереднє судження впливає на наступне, а використання запропонованих вихователем алгоритмів сприяє «економності» цих міркувань дитини та здійснюваних нею операцій. По-друге, контроль-оцінюваний аспект окресленого явища, оскільки вимагається з'ясування як ступеня правильності соціальних дій, так і прогнозування їх результативності, бо соціальні вміння і навички є складним конструктом, а процес їхнього розвитку вимагає ще й опанування прийомів самоперевірки – передумови самоконтролю та запоруки здатності дошкільника реалізовувати соціальні дії «командно». А це передбачає й взаємоконтроль; у цьому відношенні важко переоцінити значущість здатності вихователя стимулювати вияв дитиною дошкільного віку «внутрішнього аналізу» вчинення соціальних дій – йдеться про компетентне сприяння рефлексії та про рефлексивну діяльність дитини дошкільного віку, соціальні знання дитини дошкільного віку та її досвід, передбачають ще й сформованість у дитини відповідних особистісних якостей (емпатійність, здатність зосереджуватись на виконанні соціальних обов'язків, креативність, соціальна активність та ін.), взаємозв'язок із ціннісним ставленням до просоціальних дій.

Соціальні знання, вміння і навички – важливі маркери готовності дитини до оптимальної інтеграції в суспільство (Л. Божович, С. Козлова, В. Котирло, В. Мухіна, В. Чудновський та ін.).

Широка палітра визначень, що існує у психолого-педагогічних дослідженнях відносно понять «уміння» і «навички», характеризує й змістове наповнення поняття «знання». І це зрозуміло, оскільки йдеться про взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємообумовленість, що існує між ними на рівні категоріальних ознак. Довідкова література здебільшого трактує знання як передумову, основу успішності як умінь, так і навичок. Психологи (Б. Ананьєв, Г. Костюк, Г. Люблінська та ін.) і педагоги (В. Давидов,

Н. Мойсеюк, О. Савченко та ін.) дійшли згоди щодо визнання принципової ваги знань, однак тих, що мають «потужність» у «перетворенні» об'єкта пізнання – важливо, щоб знання «правильно відображали його сутність,... стали адекватними вибору дії, тобто уміннями».

Аналіз наукових джерел доводить, що соціальні знання має сенс осмислити в контексті пізнавальних процесів. Як і будь-яке інше, соціальне знання може бути і декларативним (теоретичним, фактичним), і процедурним. Якщо декларативне соціальне знання віддзеркалює здатність особистості пояснити соціальне явище (процес, факт), тобто дає відповідь на питання «що?», то процедурне трактується як практичне соціальне знання й здебільшого містить відповідальне питання «як?», а відтак, репрезентовано уміннями і навичками особистості.

Отож, наголосимо на тому, що виключно з науковою метою, деталізуємо своєрідність феномена «соціальне знання», що слугує базою розвитку специфічного новоутворення – «соціальне вміння».

Так, у площині освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти України («Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини») майбутній вихователь має знати, насамперед, ті базові якості дитини, які допоможуть набути статусу суб'єкта соціальної дії. Зокрема, спираючись на комплексну програму для закладів дошкільної освіти «Світ дитинства», виокремлені такі особистісні якості дитини, як-от: самостійність, самосвідомість, самоствавлення, самооцінка, довільність, креативність, відповідальність, безпечність. Отож, майбутній вихователь, розвиваючи свою здатність визначити педагогічну стратегію особистісно-професійного впливу на особистість дитини передшкільного віку та її просоціальні дії, має виробляти у дитини *такі соціальні знання*: що означає «соціально визнана поведінка»; який зміст вкладається у поняття «співпереживати і співчувати іншим»; якими є

складові успішної командної роботи; якими особливостями характеризується просоціальна діяльність особистості, де змістом виступають природо-доцільні предметно-художні, пошуково-дослідницькі дії. Параметрами якості означеного кола базових соціальних знань доцільно, на наш погляд, розглядати наступні: повноту, правильність, усвідомленість, гнучкість.

Як зазначалося, дошкільна освіта – важливий складник загальної системи вітчизняної освіти. І науковці, і творчі педагоги єдині у визнанні, що у згорнутому вигляді соціальні цілі освіти доцільно простежувати в розрізі вимірів «Я – Я», «Я – інший», «Я – суспільство», при цьому визнаючи вагу соціальних спостережень як цінності соціального пізнання – бази соціального поля життєдіяльності, свідомої і компетентної участі у різновиді просоціальної діяльності. Це слугує основою здатності особистості не лише до соціальних дій, а й до планування вчинків, прогнозуючи їхні наслідки. Отже, нами розумілося, що в період дошкільного дитинства актуалізується формувальний вплив соціуму на світовідчуття, світосприйняття, світоспоглядання, світобачення дитини як соціальної істоти.

Аналітична робота, що мала підґрунтям і фундаментальні дослідження науковців (В. Бондар, Я. Кодлюк, І. Малофіїк, О. Савченко та ін.), і довідкові джерела дозволяє все ж уточнити змістове наповнення поняття «вміння». Докладно це педагогічне явище аналізує О. Савченко, зокрема, в ракурсі конструкту «уміння вчитися». Науковець небезпідставно зауважує, що йдеться про ключову компетентність дитини, що в «розвиненому вигляді інтегрує психолого-особистісні характеристики із змістовою і діяльнісною основою» її провідною діяльністю; компонентами в такому вмінні є мотиваційний, змістовий, діяльнісний, контрольно-оцінювальний, рефлексивно-корекційний ¹¹⁹ [74, с. 35-39].

¹¹⁹ Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посібник. – К: пед.. думка. 2014. – 176 с.

У психологічному словнику-довіднику¹²⁰ уміння потраковані як заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність (за Г. Костюком). У своїх дослідженнях Ю. Приходько та В. Юрченко зазначають, що вміння є основою майстерності особистості. Уміння, як і навички, поділяють в основному на декілька типів: рухові, пізнавальні, теоретичні і практичні. Проте слід відзначити, що уміння, на відміну від навички, вимагає свідомого контролю й опори на знання. Саме тому для вдосконалювання вміння, як зазначають психологи, важливу роль відіграють вправи. Однак іноді вміння є також проміжним етапом на шляху до навички, а таке перетворення супроводжується редукцією орієнтованої частини дії.

Дидакти та методисти (М. Вашуленко, І. Малафійк, М. Львов, Є. Пассов та ін.) здебільшого визначають уміння через здатність (зокрема, виконувати певні дії на базі набутих знань), готовність (наприклад, виконувати теоретичні і практичні дії на основі наявних в особистості знань), способи і їх результативність (зокрема, щодо використання в практичній діяльності набутих знань), особистісну якість, пов'язану із творчими діями людини, що формується у цілеспрямованій діяльності. Підкреслимо, що попри різноаспектного тлумачення поняття «уміння» та його невизначеності, домінує з-поміж педагогічної спільноти, все ж учені наголошують на двох невід'ємних характеристиках уміння – свідомий їх характер та вирогідність сформованості виключно в діяльності особистості. До того ж психологи наполягають на доцільності: розрізняти в умінні, як явищі, два компоненти – мотиваційний та діяльнісний; визнавати, що «успіх будь-якої діяльності особистості залежить від уміння її виконувати» (Б. Ананьєв, Л. Виготський, М. Гальперін, С. Максименко, М. Холодна та ін).

¹²⁰ Психологічний словник-довідник : навч. пос. для вузів / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2012. – 327 с.

Аналітична робота дозволяє зробити принаймні такі узагальнення. По-перше, з метою поглибленого уявлення про феномен «уміння», варто послуговуватися поняттями «дія», «операція», «прийом», «навичка». Наприклад, за Ю. Бабанським, будь-яка діяльність здійснюється за допомогою конкретних «дій», сукупність яких підпорядковується усвідомленим особистістю цілям; «операція» трактується як способи дій; сукупність певних операцій складає «прийом» діяльності¹²¹ [7, с. 4].

По-друге, уміння постає як свідоме володіння особистості певним прийомом діяльності, однак не «зводиться» до знання людиною певної справи. На переконання О. Леонт'єва, є всі підстави розглядати уміння і як процес, і як здібність, тобто психічну властивість особистості, що стала її внутрішньою можливістю найбільш успішного виконання діяльності¹²²[43].

Існують інші дослідницькі позиції, щодо педагогічної сутності умінь. Йдеться про діяльність (дію) відповідно до окресленої мети (А. Мартинюк); про здатність до діяльності (дії) на основі досвіду, знання виконання певної дії (про узагальнені способи, що дозволяють отримати прогнозований результат у «широкому спектрі змінювальних умов» (О. Ковтун); про володіння засобами і методам виконання певного задання (В. Жигірь). «Уміння трактуються й як підготовленість до свідомих і точних дій»¹²³ [80, с. 347].

Відтак, *соціальні вміння у дітей передшкільного віку розвиваються поетапно*, а саме: ознайомлювальний етап, на якому дитина доходить розуміння сенсу вміння; початковий, де відбувається оволодіння вміннями; етап самостійного опрацювання вміння – набуття точності, досконалості в практичній діяльності.

Суттєвою є й обізнаність вихователя ЗДО в тому, що розвинути соціальні вміння у дитини можна на певних рівнях, а саме: розпізнавання дій за

¹²¹ Бабанський Ю. К. Дошкільная організація учебной деятельности. – М: Знание, 1981. – 96 с.

¹²² Леонт'єв А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М: Политиздат, 1977. – 304 с.

¹²³ Современный словарь по педагогике / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Совр. слово, 2001. – 928 с.

зразком (низький), розпізнавання дій за аналогією (середній), застосування сформованих умінь у новій соціальній ситуації (високий).

1.3.2. Соціальні навички особистості: педагогічна сутність

Конструкт «соціальні вміння і навички» є не лише словосполученням, якій властиві певні суто граматичні зв'язки, а й репрезентує основу «соціального» в особистості. Адже ж у новоутвореннях (соціалізація, соціальна компетентність, соціальний інтелект тощо) саме цей конструкт створює їхню основу і, водночас, виступає виявом сформованості в особистості.

Слід зазначити, що в ракурсі підготовленості майбутнього вихователя до ознайомлення дошкільників із соціальними нормами як взірця їхньої поведінки, чи не найактивніше застосовується фахівцями конструкт «соціальні навички» поряд із такими особистісними новоутвореннями дитини, як «емоційне благополуччя», «позитивне ставлення до оточуючих людей», «комунікативна компетентність»; до того ж йдеться при цьому про елементи позитивної соціалізації дошкільника. Натомість, попри накопиченого вихователями-практиками досвіду розвитку соціальних навичок у дошкільнят через привчання їх до моделювання соціальних переживань¹²⁴ [97], розтлумачення на рівні довідкових джерел законів формування загальних навичок особистості¹²⁵ [55, с. 171] та визначення й зарубіжними науковцями (зокрема, англійським ученим Дж. Біннером) того, що головне в дошкільлі – соціальний та особистісний розвиток дитини як «сенс духовних аспектів», все ж феноменологія соціальної навички ще й досі залишається поза увагою дослідників. Йдеться, зокрема, з одного боку, про

¹²⁴ Черешнюк О. А., Артоуз О. А. Соціальна і фінансова освіта: починаємо вже в дошкільному закладі // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2016. – №3. – С. 4-7

¹²⁵ Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн: Современное слово, 2005. – 720 с.

розроблення терміносистеми (соціальна навичка-система, соціальна навичка-процес), про конкретизацію показників соціально-рольового критерію поведінки дитини як субєкта соціальної дії, а з іншого – про спрямування дослідно-експериментальної роботи, яка (за влучним зауваженням С. Гончаренка) є «завжди теоретично навантаженою», а теорія ж «потребує емпіричної інтерпретації».

До того ж соціальні навички визнано не лише складним явищем, а й тим, якому властивий широкий спектр «відтінків», що робить його вияв не завжди чітким. Наприклад, за В. Слотом, соціальні навички ототожнюються із соціальними обов'язками та визначаються як набір способів і прийомів, якими особистість оволодіває протягом життя задля «рівноваги» з іншими в соціумі¹²⁶ [35, с. 320].

Намагаючись все ж з'ясувати науковий статус, зокрема, соціальної навички як однієї з різноманітних дій, що внаслідок багаторазових повторювань доведена особистістю до досконалості, до часткового автоматизованого рівня, деталізуємо цей феномен.

Зауважимо, що аналітична робота, проведена деякими дослідниками на базі звітних матеріалів Єврокомісії, додали нового ракурсу осмислення навички – «навичка є основною продуктивності»¹²⁷ [84, с. 206].

Як стверджують науковці (Є. Рапацевич, С. Гончаренко, І. Зверєва), формування навички відбувається на основі «застосування знань про відповідний спосіб дії шляхом цілеспрямованих планомірних вправлінь»; завдяки навички діяльність стає «продуктивнішою» і відбувається швидше. До того ж педагогами-науковцями встановлено, що процес формування будь-якої навички (не є винятком і соціальна) відбувається не стихійно, а за певних законів, а саме:

¹²⁶ Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

¹²⁷ Стойчик Т. І. Система оцінювання якості професійної підготовки в країнах Європейського Союзу // Педагогічний альманах. – 2018. – №37. – С. 205-211.

- 1) закон зміни швидкості формування навички (навичка швидко вдосконалюється лише при перших повтореннях, а надалі – уповільнюється);
- 2) закон «плато», який психологи пояснюють характером перебудови психіки людини, коли внаслідок більш продуктивних способів діяльності відбувається більш відчутний «приріст» у формування навички;
- 3) закон відсутності меж у формуванні навички, який пояснює ресурси підвищення її продуктивності – за рахунок перебудови в структурі психіки;
- 4) закон «затухання навички» через відсутність повтору дій;
- 5) закон «переносу навички», що пояснює тенденцію щонайшвидшого вдосконалення навички у такій діяльності, яка за своєю психологічною структурою наближена до тієї, у процесі якої сформовані міцні навички;
- 6) закон Йеркса-Дондсона, який пояснює внутрішній суттєвий зв'язок між якістю навички - її продуктивності та інтенсивністю □ рівнем мотивації особистості.

Принагідно зауважимо на суттєвому, як нам видається, моменті, на якому наполягають Р. Йеркс та Дж. Дондсон: чим складнішою є для суб'єкта діяльність (дія), тим нижчим стає для неї оптимальний рівень мотивації. До зазначених вище законів учені додають ще й «закон закріплення», який пояснює важливість спеціальних педагогічних зусиль, спрямованих на закріплення навички¹²⁸ [55, с. 165-171].

Отже, спираючись на окреслені основні внутрішні зв'язки, що існують між явищами, обумовлюючи їх необхідний розвиток, створюється можливість розширити наукове уявлення про феноменологію саме соціальних навичок дітей передшкільного віку віку.

¹²⁸ Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн: Современное слово, 2005. – 720 с.

Поглибити розуміння поняття «навичка» дозволяє аналіз довідкової літератури, оскільки воно належить до багатозначних і невизначених у сучасній дошкільній педагогіці.

Наукова спільнота здебільшого визнає, по-перше, що навичка – це дія, доведена до автоматизму (В. Бондар, О. Савченко, М.Фіцула.) Натомість на рівні довідкових джерел йдеться, з одного боку, про етапність формування навички, а з іншого боку – визнаються критеріями сформованості навички термін виконання і міра «відсутності» контролю з боку суб'єкта діяльності (дії). По-друге, припускається, що навичка, як автоматизоване вміння виконувати цілеспрямовані дії, не обов'язково досягається через багаторазовий їх повтор – уможлиблюється ситуація, коли означене досягається внаслідок розв'язання особистісно-типових задач¹²⁹ [12, с. 32, с. 215, с. 259].

Довідкова література трактує навички як «необхідний компонент умінь»¹³⁰ [20, с. 300]. Отож, не є винятком таке співвідношення зазначених понять і стосовно «соціального» контексту. Педагогічно вмотивованим є розуміння, що навички формуються на основі знань про відповідний спосіб дії «шляхом цілеспрямованих планомірних вправлянь».

Зауважимо, що сучасний психолого-педагогічній науці навичка розглядається як одна з форм оволодіння діяльністю (поряд із вміннями і знаннями). Ця форма вирізняється тим, що, по-перше, шляхом повторення дії вона стає відпрацьованою, якщо ця дія виконується із точністю і досконалістю за відсутністю поелементної свідомої з боку особистості регуляції та контролю. По-друге, саме навичка має таку властивість: раніше утворена, вона може або сприяти утворенню нових навичок, або затримувати

¹²⁹ Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3е изд., доп и перераб. – СПб: Прайм – «Евронанк», 2006. – 672 с.

¹³⁰ Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид, друге, доп., випр.. – Рівне, 2011. – 552 с.

цей процес. Отож, у першому випадку йдеться про «перенос», а у другому – про «інтерференцію».

У розрізі сучасного гуманітарного знання виокремлено такі види навичок, як-от: рухово-сенсорні, розумові та навички поведінки особистості. Вважається, що навичка успішно формується, якщо дитина з «розумінням ставиться до неї»; легше сформувати нові, ніж перебудувати «невірно виховані».

Так, філософська наука (В. Андрущенко, М. Горлач, В. Шинкарук та ін.) трактує соціальні навички здебільшого через світовідношення та у контексті, зокрема, таких близьких понять, як типологія соціального освоєння на соціально-філософському рівні (духовне соціальне освоєння, практичне, духовно-практичне) та соціальний інтелект (на противагу форм соціопатії і соціального паразитизму) – громадянської чесноти, що віддзеркалює рівень розуміння особистістю суспільства. До зазначеного додамо: якщо соціальний інтелект інтерпретувати через такий термін аналітичної філософії, як «етос» (що означає характер особи чи об'єкта), то йдеться про шанобливе ставлення особистості до суспільства, тобто соціальний етос, обов'язок, готовність долучитися до громадянського життя.

Довідкова психологічна література пояснює своєрідність навички як автоматизованої дії, що дозволяє виконувати певні соціальні дії впевнено, без зайвих нервово-психічних і фізичних затрат. При цьому контекстним розглядається процес соціалізації особистості. Отож, можна припустити, що за сформованості у дітей передшкільного віку соціальних навичок здійснюється успішно саме їхня позитивна соціалізація (з лат. – суспільний). До того ж довідкові джерела містять і узагальнену характеристику етапності формування будь-якої навички: від сприймання особистістю зразка виконання, зокрема, соціальної дії, формування «нервової моделі» такої дії та її первісного виконання – до багаторазового виконання, де результатом слугує часткова автоматизація окресленої дії. Відтак, логічним є

психологічне узагальнення про те, що у ракурсі означеної етапності увага особистості «переміщується з процесу виконання дії на її результат», чим зайві рухи знімаються, а сенсорний контроль «поступово передається м'язовому контролю»¹³¹ [43, с. 215]. Беручи за основу означене, доречно основними *параметрами сформованості саме соціальних навичок* наступні: точність, згорнутість, широта застосування, автоматизм.

Важливе місце посідають питання, пов'язані із рівневою характеристикою навичок особистості. У цьому плані значною пояснювальною потужністю слугують розмисли науковців (С. Гончаренко, М. Безруких, В. Зинченко, Б. Мещеряков, Є. Рапацевич) стосовно принаймі трьох моментів.

По-перше, важливість розрізняти певні аспекти дій, зваживши на те, що навичка є специфічною з них. Йдеться про перцептивний аспект, що передбачає відображення в дії «чогось» добре відомого; інтелектуальну сторону, бо дія містить спосіб розв'язання вже знайомого завдання, і дія виступає виявом «перетворення» певного об'єкта [12, с. 475]. По-друге, врахування динаміки навички – з осмислення цілі (однак нечіткого уявлення про спосіб її досягнення), свідомого (але невмілого), автоматизації дії й до високоавтоматизованої навички. По-третє, неоднозначне трактування співвідношення понять «уміння» і «навичка», що позначається на спільному і відмінному стосовно й інших явищ (наприклад, діяльність і поведінка).

Аналіз спеціальної наукової літератури переконує у виключній ролі соціальних навичок особистості. Так, учені стверджують, що їх розвиток поряд із іншими новоутвореннями (як-от: емоційне благополуччя дитини, позитивне її ставлення до оточуючих людей, комунікативна компетентність дошкільників) виступають елементами позитивної соціалізації дошкільників.

Близькими до нашого розуміння є й такі міркування: соціальні навички, як основа соціальної взаємодії, доречно осмислювати, з одного боку, через

¹³¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М: Политизат, 1977. – 304 с.

уміння встановлювати контакти і діяти в різних комунікативних ситуаціях, а з іншого – реалізувати самостверджувальні способи поведінки, що виражається в усвідомленні та віддзеркаленні власних емоцій і почуттів, умінні пред'явити вимоги, розв'язувати конфлікти і проблеми, виникають, зокрема у соціальній сфері життєдіяльності¹³² [18, с. 13-14]. Як зазначалось, у психолого-педагогічній літературі домінує підхід, за яким категоріальні ознаки вміння і навички аналізуються у взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємообумовленості. За О. Леонтьєвим, «вміння – це процес використання наявних знань і навичок для виконання будь-якої діяльності. ... Навичка – це передусім просте, стереотипне повторення попереднього досвіду, натренована, автоматизована дія... Уміння вирізняються більшою гнучкістю, об'ємністю та рухомістю. Якщо навичка як операція залежить від певних умов, об'єктів, то вміння виступає не як просте повторення минулого досвіду, а як перенесення дії в змінені умови»¹³³ [43, с.124 – 126]. У педагогіці вже склалась позиція, за якої розрізняють підходи до існуючих визначень поняття «уміння»¹³⁴ [23, с.35]. Психологи (Є. Кабанова- Меллер, К. Карнілов, М. Левітов) вважають, що уміння – це «незавершена навичка». Вже склалося в психології позиція, що не будь-яке вміння переходить через тренування в навичку; йдеться лише про «високосвідому дію»¹³⁵ [64, с. 371].

Отже, *соціальну навичку дитини передшкільного віку* маркуємо як здатність дитини до виконання соціальних дій, які спрямовані на налагодження контакту та взаємодії із соціальним довкіллям, що внаслідок багаторазового повторювання доведена до автоматизму.

Намагатись уточнити спільне й розбіжне у таких близьких поняттях, як «уміння» і «навичка», привертає увагу позиція К. Платонова, який стверджує,

¹³² Головатий М. Ф. Соціальна політика і соціальна робота: терміно-понятійний словник. – К: МАУП, 2005. – 560 с.

¹³³ Леонтьев А.И. Деятельность. Сознание. Личность. Уч.пос. изд. 2-е. – М: Полит., 1977.

¹³⁴ Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія. – Т.2.– Житомир, 2016. – 376 с.

¹³⁵ Психологічна енциклопедія/ авт.-упор Степанов О. М. – К: Академвидав. 2006. – 424 с.

що вміння – «це циклічно – проміжний етап виконання суб'єктом засвоєних способів дій, які базуються на сукупності набутих знань, необхідних для виконання цілей – задач, ще не на рівні феноменів навички, але який забезпечує конструювання самої навички»¹³⁶ [61].

Слід зауважити, що психологи (В. Зінченко, Б. Мещеряков) пов'язують навички із так званою «процедурною пам'яттю» особистості, вважаючи, що здатність особистості до формування й відтворення навички правомірно розглядати як важливий показник загальних її інтелектуальних можливостей і збереженості у повній цілості. До того ж стверджується, що навичка є «добре сформованою дією», у динамічній структурі якої варто розрізняти і когнітивні, і виконавчі (моторні) компоненти та корекційні процеси. Отож робиться узагальнення про доцільність створення варіативних умов задля узгодження зв'язків між зазначеними компонентами навички. А це, на наш погляд, принципово важливо з огляду на результативність їх формування.

Спираючись на соціологічну та соціально-педагогічну довідкову літературу, маємо підстави спостерігати близькість соціальних навичок до ключових понять соціології та соціальної роботи. Учені (М. Головатий, М. Панасик, В. Радул) зауважують на розумінні соціальних навичок наближено до поняття «соціальне», виявом якого слугує ставлення особистості до явищ і процесів громадянського життя. Йдеться про автоматизовані дії «слухати інших із розумінням», і «цілеспрямовано спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку інших», «отримувати інформацію і збирати факти» щодо соціального буття. Отже, йдеться про «соціальне» в широкому розумінні, (тобто на відміну від природного і біологічного).

Докладний аналіз довідкових педагогічних джерел засвідчує про доречність низки узагальнень. По-перше, має педагогічний сенс осмислювати соціальні навички дошкільників у площині соціальних цілей сучасної

¹³⁶ Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 240 с.

вітчизняної освіти, а саме: принципову важливість для особистості вже на етапі передшкільної освіти становить її підготовленість до життя в суспільстві, до свідомої і компетентної участі в різних видах діяльності, що притаманні людині як соціальній істоті, про цілісний особистісний розвиток і «всіляке сприяння повнокровному і творчому життю», причому із урахуванням своєрідності первинної соціалізації, що пов'язана із феноменологією дитинства та специфікою ситуації набуття соціального досвіду дітьми дошкільного віку. Така ситуація пов'язується, з одного боку, із випередженням емоційних переживань, зумовлених осмисленням соціального досвіду, а з іншого – із «серйозною залежністю» дітей від оцінок та авторитету вихователя¹³⁷ [45, с. 110-111]. Відтак, робиться узагальнення, що «дитячий соціальний досвід – це завжди образ реально пережитої ситуації».

По-друге, соціальні навички ще й доцільно тлумачити в контексті понять «соціальність», «соціальна зрілість», «соціально-психологічна компетентність». Водночас, необхідно розуміти, що сам термін «соціальні навички» не можна підмінити або замінювати означеними базовими для сучасної психолого-педагогічної науки поняттями. Наприклад, соціально-психологічна компетентність базовою має здатність до ефективної взаємодії з оточуючими, де важливими є сформовані в дитини соціальні навички; соціальна зрілість особистості віддзеркалює рівень сформованості настанови, етичних якостей, які є достатнім для відповідального виконання соціальних ролей дорослої людини. Сформованість соціальних навичок уже на етапі дошкільного дитинства виступає суттєвою передумовою окресленої особистісної якості; з огляду ж на положення дошкільника в суспільстві, зрозумілим є й його соціальний статус.

¹³⁷ Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля. У 3-х частинах. – ч.3: навч пос. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста, Н. Б. Лазарович. – К: Вид. дім «Слово», 2016. – 316 с.

Вважаємо, що найбільш пояснювальним потенціалом володіє підхід, що відтворює компонентно-структурний склад поняття «соціальна установка». Виходячи із сучасного наукового уявлення про своєрідність соціальної установки, йдеться про стійку схильність, готовність до дії індивіда, що спрямована на соціально-значущий об'єкт; про стан свідомості індивіда щодо певної цінності (В. Городяненко, Ж. Малахова, В. Ядов). Так, за В. Ядовим, саме соціальні установки складають певну «ієрархічну диспозиційну систему». Скоріш за все дотично дітей передшкільного віку правомірно говорити про елементарні соціальні установки – певну готовність до соціальної дії, що закріплена набутим соціальним досвідом. На рівні довідкових джерел (О. Волович, М. Захарченко, В. Тарасенко та ін.), визнано ще й таке: і формування, і зміна соціальних установок дитини. Отож, видається за можливе упорядкування доволі розмитого нині уявлення про «родове» і «видове» стосовно близьких понять, що дозволяють зрозуміти таке педагогічне явище, що віддзеркалює новоутворення особистості, пов'язані зі статусом суб'єкта соціальної дії.

У своєму аналітичному намаганні виділити й описати конструкт «соціальні вміння й навички дитини передшкільного віку» нами враховано теорію періодизації, запропоновану Е. Еріксоном¹³⁸ [83].

Так, науковець стверджує, що перші три (з восьми загальних) періоди соціального розвитку особистості охоплюють дошкільний вік. Щодо періоду немовляти, то він його позначає домінантою соціального розвитку «довіру – недовіру», один-два роки життєдіяльності людини – «автономія – сором», три-п'ять років – «ініціатива – почуття провини».

На основі ретроспективного аналізу дидактичної та методичної літератури ми дійшли висновку про доцільність розуміти, що саме соціальні вміння й навички виступають в якості першооснови становлення дитини як суб'єкта соціальної дії. Відповідно до вікової своєрідності «найменших

¹³⁸ Спелмер Н. Социология / пер. с англ. – М.: Феникс, 1994. – 668 с.

громадян держави» приймаємо наукову позицію про те, що вміння включають і знання, і навички, і практичний досвід соціальної діяльності особистості; навички ж – автоматизовані дії, які формуються на основі знання способів виконання дій, виступаючи складовою умінь¹³⁹ [75].

Нами розумілося, що соціальна навичка є важливим компонентом соціальних умінь і виступає передумовою позитивної соціалізації особистості. До того ж із цим явищем пов'язані такі якісні новоутворення особистості, як соціальна позиція, соціальна зрілість, соціальний статус, її соціальна спрямованість в цілому. Принагідно відмітимо, що попри самоцінності соціальної навички, її сформованість у дітей, як стверджує Г. Балл, «нажаль, залишається для практиків екзотичною». Така думка підтверджується й теоретичним узагальненням досвіду соціального розвитку дітей дошкільного віку, що склався в таких дошкільних закладах освіти, як-от: «Академія дитинства» (м. Одеса), ім. Черновола (м. Южне), «Пролісок» (м. Ужгород).

У межах наукової школи В. Бикова, з урахуванням нових акцентів щодо розуміння навичок ефективної комунікації та групової взаємодії, що базується на новітніх інформаційних (у тому числі й мережевих) технологій, актуалізації набули й відповідні соціальні навички. Йдеться про ресурси новітньої педагогічної технології – «Освіта на основі розвитку життєвих навичок» (ООЖН). При цьому такі соціальні навички відносять до «життєвих навичок» – бази здатності особистості (за вживаним, здебільшого, терміном – «життєвої компетентності»), що за сучасних постійних змін є надто важливим. Навіть, на переконання вчених (зокрема, В. Бикова), правомірно говорити про актуальність певної групи соціальних навичок у контексті

¹³⁹ Савченко О. Я. Якісна освіта з дитинства – запорука успішного розвитку суспільства // Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики: матер. Всеукр. наук. конф. – К, 2014. – С. 3-6

«цифрової гуманістичної педагогіки» – нового стану розвитку педагогіки та інформаційного науково-освітнього простору відкритої освіти¹⁴⁰ [37].

Отож, у контексті вищезначеного конструкт «соціальні навички» набуває нових абрисів. Як уважають деякі дослідники (за класифікацією «міжперсональні навички – внутрішньоперсональні навички»), доцільно розрізняти таку сукупність соціальних навичок, як-от: гідної та упевненої поведінки; співпереживання, надання допомоги та розвиток дружніх стосунків; ефективного спілкування та розв'язання конфліктів, протистояння негативному впливу оточуючих; колективної роботи та лідерства; запобігання і протидії дискримінації. Щодо останніх, то вважається, що такі соціальні навички особистості сприяють протидії соціальному тиску, а відтак, є основою переважної більшості ефективних програм профілактики правопорушень.

Сучасне гуманітарне знання віддзеркалює незалежність положення, що саме соціальний розвиток дитини складає принципово важливе, однак непросте завдання: справа в тому, що означене явище визначається науковцями як «постійно відтворювана суперечність між соціалізацією й засвоєнням особистістю норм суспільства та процесами «відкриття, ствердження і формування себе як суб'єкта»¹⁴¹ [33, с. 260]. Як лаконічно зауважує І. Княжева, змістова сутність соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку полягає у «соціалізації-ідентифікації». Щодо площин, у ракурсі яких відбувається соціальна ідентифікація саме дитини у старшому дошкільному віці, то ними виступають: «дитина □ дитина» (видова ідентифікація), «дитина □ носій статевої сутності», «дитина □ носій національних особливостей» (національна), «дитина □ представник народу» (етнічна), «дитина □ представник правової держави» (правова

¹⁴⁰ Концепція навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок / автор-упор. Марі-Ноель Бело. – К: Генеза, 2005. – 80 с.

¹⁴¹ Княжева І. А. Соціальний розвиток дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу // Науковий вісник. Пед. науки. – Миколаїв, 2017. – №2 (57). – С. 258-263

ідентифікація). При цьому, на переконання І. Княжевої, варто орієнтуватися на когнітивний, мотиваційно-емоційний, поведінковий показники повноцінного соціального розвитку старшого дошкільника [33, с.261]. Вважаємо окреслену наукову позицію відчутним поштовхом у розширенні наукових уявлень про параметр «соціальності» дитини на етапі передшкільного дитинства.

Суттєвим є висновок науковців щодо етапності процесу розвитку навичок особистості:

I етап – сприймання зразка виконання (зокрема, соціальної дії);

II етап – формування «нервової моделі» такої дії;

III етап – первісне виконання дії;

IV етап – «багаторазове виправлення», в результаті якого досягається часткова автоматизація окресленої дії.

Лише вихователь закладу дошкільної освіти, здатний компетентно розвивати соціальні навички у дітей передшкільного віку, добре розуміється у психологічному підґрунті цього процесу: увага дитини «переміщується» з процесу виконання дії на її результат, чим зайві рухи знімаються, а сенсорний контроль (за влучним висловом В. Зіченка і Б. Мещерякова) «поступово передається м'язовому контролю»; до того ж, за висновками психологів, навичка, як явище, має зв'язок із «процедурною пам'яттю» особистості.

Відтак саме соціальні навички набувають базового значення у відповідних особистісних новоутвореннях, де чітко простежується вектор «соціального» – соціальний досвід, соціальна зрілість, соціальний інтелект, соціальна компетентність тощо (рис.1.2).

Слід зауважити, що сформовані саме у дитини передшкільного віку соціальні вміння і навички виступають рушійною силою насамперед такого особистісного соціально вагомого новоутворення, яким є дошкільна соціальна зрілість.

Дошкільна соціальна зрілість шестирічної дитини трактується як така особистісна якість, що позиціонує ціннісне ставлення до просоціальної діяльності, яка вмотивована особистісним смислом, характеризує дошкільника як активного носія соціального досвіду та здатного до конструктивної соціальної взаємодії і соціальної активності. Відтак, саме соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку – основа набуття нею дошкільної соціальної зрілості.

Рис. 1.2 До характеристики наукового статусу поняття «соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку»

Якщо ж йдеться про соціальний досвід дошкільника, то він завжди є образом реально пережитої дитиною соціальної ситуації; натомість, як зазначалося, вікова специфіка періоду дитинства зумовлює те, що емоційні переживання й осмислення соціального досвіду дошкільником «серйозно залежні» (Н. Голованової)¹⁴² від оцінок та авторитету дорослих [117]. Якщо ж намагатися з'ясувати роль соціальних навичок особистості в набутті дитини передшкільного віку певного соціального статусу, а також підготовці до самостійного вибору, то сформовані соціальні навички стають ще й життєво важливими.

Конструкт «соціальні вміння і навички» є не лише словосполученням, якій властиві певні суто граматичні зв'язки, а й репрезентує основу «соціального» в особистості. Адже ж у новоутвореннях (соціалізація, соціальна компетентність, соціальний інтелект, дошкільна соціальна зрілість тощо) саме цей конструкт створює їхню основу і, водночас, виступає виявом сформованості в особистості.

Поняття соціальні вміння і навички є похідним від поняття «життєві навички та компетентності», яке за визначенням ВООЗ трактується як здатність особистості до адаптації, позитивної поведінки та подолання труднощів повсякденного життя.

У 1993 році ВООЗ було ініційовано реалізацію першого міжнародного проекту «Навчання життєвим навичкам». Сьогодні ж вага набуття особистістю життєвих компетенцій обґрунтована майже на рівні всіх нормативних документах. Зокрема, концепція нової української школи передбачає максимальне спрямування освітнього процесу на оволодіння

¹⁴² Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.

учнями необхідними життєвими компетенціями, (опанування життєво важливих навичок, здатності використання їх на практиці). У Базовому компоненті дошкільної освіти фігурує навіть поняття «життєво компетентний дошкільник».

Аналіз наукової літератури дозволив визначитися з поняттям «життєві навички» (з англ. life skills – 'навички (уміння, відпрацьовані до автоматизму), здатність до чогось чи компетентність') – здатність особистості до адаптації, позитивної поведінки та подолання труднощів повсякденного життя (за визначенням ВООЗ); психологічні і соціальні компетентності, які допомагають людині ладнати зі своїм внутрішнім світом і будувати продуктивні стосунки із соціальним довкіллям. На основі аналізу наукових джерел нами встановлено, *що до соціальних умінь і навичок дітей передшкільного віку відносити навички ефективного спілкування* (активне слухання; уміння чітко висловлювати свою думку; уміння відкрито виражати свої почуття без тривоги і звинувачень; адекватна реакція на критику; вміння попросити про послугу, по допомогу), *співпереживання* (здатність розуміти почуття, потреби і проблеми інших людей; уміння висловити почуття емпатії; уміння надати підтримку та допомогу), *навички регулювання конфліктів* (уміння вирішувати конфлікти поглядів на основі толерантності; уміння вирішувати конфлікти інтересів через конструктивні переговори), *навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації* (уміння відстоювати свою позицію і відмовлятися від небезпечних пропозицій, навички впевненої поведінки). Вочевидь, що сучасній дитині конче потрібно володіти комплексом психосоціальних умінь (зокрема, критично і творчо мислити, адекватно сприймати себе й оточення, ухвалювати зважені рішення, будувати конструктивні міжособистісні стосунки, залежно від потреби демонструвати здатність працювати в команді чи бути лідером, зацікавлювати і створювати мотивації для інших, розв'язувати проблеми та обирати соціально прийнятну поведінку у конфліктних життєвих ситуаціях).

Нами розумілось, що *соціальні вміння і навички виступають як динамічне і гнучке особистісне утворення*: соціальні вміння конструктивно розвиваються й при змінних умовах; натомість соціальні навички (через органічний зв'язок із повторювальністю досвіду) потребують створення таких умов, за яких принципово важливим є результат □ набуття автоматизму. Така особливість соціальних навичок додає їм ознак життєво важливих утворень, бо йдеться про забезпеченість успішної для особистості соціальної взаємодії, її здатність діяти, самостверджуючись у соціумі.

Слід відзначити, що такі явища, як соціальні вміння й навички та конструкт «суб'єкт соціальної дії» мають єдиний вимір □ процес, який має результатом соціально прийнятний вчинок дитини передшкільного віку. Вважається, що обидва явища виступають передумовою соціальної взаємодії у такому випадку: суб'єкт соціальної дії розраховує лише на реакцію оточуючих і не замислюється над винагородою, тобто йдеться, за М. Вебером, про традиційну соціальну дію (на відміну від «цілераціональної», «ціннісно-раціональної», «афективної»).

Соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку є інтегрованим новоутворенням, що забезпечує здатність шестирічної дитини усвідомлено і цілеспрямовано здійснювати соціально прийнятні дії, спрямовані на побудову продуктивних соціальних стосунків з оточуючими.

Ключовими ж у дітей передшкільного віку визначено такі навички: позитивна соціальна адаптація, соціально прийнятна поведінка, конструктивна соціальна взаємодія.

Висновки з першого розділу

1. Проаналізовано передшкільну освіту як чинник забезпечення єдиних стартових можливостей соціального розвитку першокласників. На рівні фундаментальних досліджень з'ясовано своєрідність трансформацій змісту передшкільної освіти в історії розвитку дошкільної педагогіки.

Передшкільна освіта дитини виступає в якості «нового ланцюжка» між дошкільною і початковою ланками освіти як окремого предмета дослідження. Педагогічно виправданим є спеціальне проектування змісту передшкільної освіти на основі інтеграції, оскільки йдеться про актуалізацію і віку дитини п'яти – семи років, і особливого періоду її перебування у закладі дошкільної освіти – етапу, який є надзвичайно вагомим для дитини.

2. У контексті дослідження поняття «дошкільна соціальна зрілість дитини передшкільного віку» потрактовано як якісний рівень соціального розвитку дитини передшкільного віку, що виявляється у необхідному і достатньому (для вікової своєрідності дитини шести років) ступені здатності до соціальної взаємодії та соціальної активності. Підґрунтя дошкільної соціальної зрілості дитини шести років складають соціальні вміння і навички, динаміка і результативність розвитку яких виявляються в її ціннісному ставленні до просоціальної діяльності, що вмотивована особистісним смислом й характеризує дитину дошкільного віку як носія соціального досвіду та активного суб'єкта соціальної дії.

Феномен «дитина передшкільного віку як суб'єкт соціальної дії» розуміємо насамперед як дитину шостого року життя, яка має розвинені соціальні вміння і навички й усвідомлено і цілеспрямовано здійснює поведінковий соціальний акт (базовий елемент соціальної діяльності), спрямований на установавання взаємодії з оточуючими та перетворення соціальної дійсності. Для дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії розвинені соціальні вміння і навички слугують ознакою її потенційних можливостей активно здійснювати соціальні дії.

3. Установлено, що весь спектр особистісних новоутворень «соціального гатунку» (соціальне здоров'я, соціальний інтелект, соціальна компетентність тощо) має підґрунтям розвинені соціальні вміння та навички особистості. Соціальні вміння визначено в роботі як готовність дитини передшкільного віку самостійно здійснювати соціальні дії, що передбачає усвідомлення цих

дій та їх відтворення на базі набутих соціальних знань. Соціальну навичку дитини передшкільного віку марковано як здатність дитини до виконання соціальних дій, які спрямовані на налагодження контакту та взаємодії із соціальним довкіллям, що внаслідок багаторазового повторювання доведена до автоматизму.

У контексті компетентнісного підходу соціальні вміння і навички, базуючись на соціальних знаннях дитини дошкільного віку та її досвіді, передбачають сформованість у дитини відповідних особистісних якостей (емпатійність, здатність зосереджуватись на виконанні соціальних обов'язків, креативність, соціальна активність тощо), взаємозв'язок із ціннісним ставленням до просоціальних дій.

Констатовано, що на рівні категоріальних ознак між знаннями, уміннями і навичками існує взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємообумовленість. Доведено правомірність основними параметрами якості соціальних знань осмисляти такі: повнота, правильність, прочність, усвідомленість, гнучкість. Щодо соціальних умінь, то параметрами якості їхнього розвитку у дитини передшкільного віку визнано наступні: розпізнавальні дії за зразком; розпізнавальні дії за аналогією; застосування умінь у новій соціальній ситуації. Основними параметрами сформованості у дітей передшкільного віку соціальних навичок встановлено: точність, згорнутість, широту застосування, автоматизм.

З'ясовано, що конструкт «соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку» є похідним від поняття «життєві компетентності» особистості. Встановлено, що такі явища, як соціальні вміння й навички та конструкт «суб'єкт соціальної дії» мають єдиний вимір □ процес, який має результатом соціально прийнятний вчинок дитини передшкільного віку.

Соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку визначено як інтегроване новоутворення, що забезпечує здатність шестирічної дитини

усвідомлено і цілеспрямовано здійснювати соціально прийнятні дії, спрямовані на побудову продуктивних соціальних стосунків з оточуючими.

Виявлено, що ключовими у дітей передшкільного віку визначено такі навички: позитивна соціальна адаптація, соціально прийнятна поведінка, конструктивна соціальна взаємодія.

4. Встановлено, що професійна підготовка майбутніх фахівців попри активного її вивчення дослідниками складає і нині предмет зацікавленості науковців, оскільки практично всі параметри цього педагогічного явища обумовлені змінним характером і своєрідністю соціально-педагогічної ситуації становлення суб'єкта такої діяльності та специфікою фахової зорієнтованості. Професійну підготовку майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку по трактовано як багатоаспектний цілеспрямований процес, мінімально допустимим результатом якого виступає підготовленість до реалізації особистістю окресленого сегмента професійної діяльності, що інтегрується у загальну готовність.

Принциповою сутнісною особливістю педагогічного процесу сучасного закладу вищої освіти правомірно вважати його ресурси, задіяність яких спроможна забезпечити ефективну підготовленість майбутніх вихователів до розробки педагогічної стратегії розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії. Водночас враховуємо, що навчально-професійний потенціал вищої школи, як і процес його реалізації, зумовлені науковим підґрунтям, де визначальними слугують конструктивні методологічні орієнтири.

Основний зміст розділу відображено у публікаціях автора [103; 104; 105; 106; 107].

Список використаних джерел із першого розділу

1. Davis K. The Child and Social Structure // Journal of Educational Sociology. – 1996. – Vol. 14 – P. 217
2. Friths! The Sociology of youth. London : Open University Press, 1984. – 68 p.
3. Kehily M. I. An introduction to Childhood Studies. Open University Press UK Limited, 2001. – 250 p.
4. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М : Просвещение, 1990. – 141 с.
5. Алексеева С. Реалізація наступності між дошкільною та початковою ланками освіти □ С. Алексеева // Дошкільна освіта : проблеми, пошуки, інновації : зб.н. і метод.праць. – Кривий Ріг: КПІ, 2013. – Вип. 3. – С.125-129.
6. Андрющенко В. П. Сучасна соціальна філософія. Курс лекцій. Вид. друге, виправлене й доповнене □ В. П. Андрющенко, М.І. Михальченко. – К: Генеза, 1996. – 368 с.
7. Бабанский Ю. К. Дошкольная организация учебной деятельности □ Ю.К. Бабанский. – М: Знание, 1981. – 96 с.
8. Балл Г. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній психологічних сферах) □ Г. Балл.. – Рівне: Видавець О. Зень, 2007. – 172 с.
9. Богуш А. М. Вектор наступності Державних стандартів дошкільної і початкової ланок освіти □ А.М. Богуш // Початкова школа. – 2013. – №3. – С. 1-4
10. Богуш А. Педагогічна спадщина К. Д. Ушинського у вимірі сучасності □ А. Богуш, В. Пікінер.– К. : Видавничий дім «Слово», 2017. – 314 с.
11. Богуш Л. А. Зарубіжні концепції в контексті дослідження професійної кар'єри майбутніх фахівців □ Л.А. Богуш // Науковий вісник. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». – Вип. 279.– К, 2018. – С. 25-30.

12. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3е изд., доп и перераб.– СПб: Прайм – «Евроснак», 2006. – 672 с.
13. Велитченко Л. К. Методологічна сутність категорії підходу у науковому дослідженні // Велитченко Л. К., Подшивалькіна В. І. / Методологічні та теоретичні проблеми психології: програмний конспектний довідник. – Одеса : СВД Черкасов, 2009. – С. 239-246.
14. Величко Т. Д. Підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників: дис..к.п.н. : 13.00.08 – дошкільна педагогіка □ Т. Д. Величко. – Одеса, 2014. – 273 с.
15. Волинець Ю. О. Дослідницька діяльність майбутніх вихователів ДНЗ: теоретичні основи і методика □ Ю.О. Волинець. // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Зб. праць – К. Логос, 2012. – Вип. 16. – С. 163-168.
16. Гаврилюк С. М. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості: теорія і методика: монографія □ С.М. Гаврилюк. – Умань : вид. «Сучинський М.М.», 2015. – 352 с.
17. Гавриш Н. Новий Закон України « Про освіту», які зміни очікують на дошкільця? □ Н. Гавриш, К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2017. - № 11. – С. 2-6.
18. Головатий М. Ф. Соціальна політика і соціальна робота: терміно-понятійний словник □ М.Ф. Головатий. – К: МАУП, 2005. – 560 с.
19. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. – Рівне : Волинські обереги, 2010. – 192 с.
20. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид, друге, доп., випр. – Рівне, 2011. – 552 с.
21. Дистерверг Ф. А. Избранные педагогические сочинения. / сост. В. А. Дотенберг, предисл. Е. Н. Мединского. – М, 1956. – 439 с.

22. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: монографія / наук. кер. А. Богуш; за заг. ред. Н. Гавриш. – Луганськ : Альма-Матер, 2006. – 368с.
23. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта : методологія, теорія, практика : монографія. – Т.2. – Житомир, 2016. – 376 с.
24. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери . - друге вид. / за заг. ред. І.Д. Звереві. – К., Сімферополь: Універсам, 2013.- 536 с.
25. Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис... д-ра пед. н. : 13.00.04, Житомир : ЖДУ, 2014-44с.
26. Зеленков А. И. Философско-методологический анализ проблемы преемственности в научном познании : автореф. дис....д-ра филос. н. – Минск, 1986. – 40 с.
27. Зубков М. Ч. Сучасний російсько-український, українсько-російський словник. – 3-тє вид., випр., доп. – Х : « Ранок», 2005. – 720 с.
28. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности – М: Изд-во МГУ, 1987. – 208 с.
29. Калошин В., Гоменюк Д. У чому причини успіху шкільної освіти в Фінляндії? // Управління школою. – 2018. - № 7-9. – С 2-11.
30. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество – М : Педагогика, 1990. – 144 с.
31. Квас О. В. Дитинство як педагогічна категорія на зламі ХХ та ХХІ століть // Тенденції розвиту вищої освіти в Україні: європейський вектор: матер. міжнар. наук.-пр. конф. – Ч. II. – Ялта, 2011. – С. 144-148.
32. Ключева Н. В. Педагогическая психология. Субъектный подход как развитие идей педагогической антропологии в отечественной психологии. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.univer5.ru\(pedagogika/pedagogicheskaya-psihologiyaklyeva-n.v/Page-20html\)](http://www.univer5.ru(pedagogika/pedagogicheskaya-psihologiyaklyeva-n.v/Page-20html)

33. Княжева І. А. Соціальний розвиток дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу // Науковий вісник. Пед. науки. – Миколаїв, 2017. – №2 (57). – С. 258-263
34. Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти: монографія. – Кривий Ріг, 2015. – 244 с.
35. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
36. Коновалова К. І. Формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки : дис...к.н.н: 13.00.04 – Одеса. 2018. – 310 с.
37. Кононенко Н. В. Педагогічні умови формування системності професійно-педагогічних знань у майбутніх педагогів дошкільної освіти // Педагогічні традиції та інновації в сучасному інноваційному просторі: матер. III Всеукр.наук.-практ.конф. – Дніпро: ТОВ «Інновація», 2016. – С. 22-24
38. Концепція навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок / автор-упор. Марі-Ноель Бело. – К: Генеза, 2005. – 80 с.
39. Кремінь В. Г. Освіта має визначити розвиток духовності й культури // Креативна педагогіка, 2011. - №4. – С. 11-12.
40. Кремінь В. Структурна модернізація освіти в контексті цивілізаційних змін // Педагогіка і психологія. – 2011. - № 2. – С. 5 – 13
41. Крутій К. Шестирічні в дитсадку: розвиваємо чи приймаємо на зберігання? // Дошкільне виховання. – 2016. - № 7.- С. 2-5.
42. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 230 с.
43. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М: Политиздат, 1977. – 304 с.

44. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис.... д-ра пед.н: 13. 00.04; - К., 1996. – 44с.
45. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля. У 3-х частинах. – ч.3: навч пос. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста, Н. Б. Лазарович. – К: Вид. дім «Слово», 2016. – 316 с.
46. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: монографія. – Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 2015. – 328с.
47. Любива В. В. Формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації у професійній діяльності : автореф. дис...к.п.н. : 13.00.04. – Глухів, 2018. – 22 с.
48. Марнова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя – М:1993 – 292 с.
49. Міщук П. А. Інтеграція освітнього процесу в дошкільному закладі // Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновацій: зб.н. і мет. Праць. – Кривий Ріг. КПІ, 2013. – Вип 3. – С. 40-43.
50. Новак О. М. Підготовка майбутніх вихователів до забезпечення навчання наступності в навчання в дошкільних закладах та початковій школі в сучасних умовах – Дис... к.п.н :13.00.04. – Хмельницький ,2013. – 175
51. Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы.- М. – Тривола, 199.-167с.
52. Осадчук О. Л. Формирование надежности профессиональной деятельности специалиста в процессе профессиональной подготовки // Инновационная и научно-методическая деятельность образовательного учреждения, ориентированная на самоактуализацию личности: матер. Чередовских чтений. – Ч. II / ответ ред. М. Н. Аплетаяев. – Омск, 2004. – С.175-179.

53. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]. За заг. Ред.. Т. О. Піроженко. – К : Упр. акад. дитинства, 2017. – 80 с.
54. Основи конструктивного спілкування для батьків: навч.-метод. пос. / упор. Ж. М. Цолодченко. – Ніжин: НДУ ім.. М. Гоголя. – 2013. – 134 с.
55. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн: Современное слово, 2005. – 720 с.
56. Педагогіка вищої школи [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.]; за заг. ред. З. Н.Курлянд. – [3-е вид.]- К: Знання,2007. – 495с.
57. Передшкільна освіта у педагогічному вимірі В. О. Сухомлинського : Монографія. / За заг. ред. Т. М. Степанової. – К.: Слово, 2016. – 269 с.
58. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. – 2-ге вид., доп. та перероб. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.
59. Пізнавальний розвиток старших дошкільників / уклад. Дикань Н. І., Мельниченко К. С., Шевцова О. А. – Харків : Основа, 2011. – 319 с.
60. Пыхтина Н. П. Особенности возникновения негативных проявлений в поведении детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : научн. сб. Теловского гос. унив-та. – Тбилиси, 2014. - № 1(27). – С. 292-297
61. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 240 с.
62. Поніманська Т. І. Гуманізація освіти – ознака її якості // Дошкільне виховання. – 2016. № 9. – С. 2-5.
63. Попова О. В. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти: Монографія. – Одеса : « Атлант», 2016. – 660 с.
64. Психологічна енциклопедія / автор – упор. О. М. Степанов. – К : академвидав, 2006. – 424 с.

65. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К : Вища школа, 1997. – 179с.
66. Развитие социальной уверенности у дошкольников / научн. Ред. Безруких М. М. : пособие. – М. ВЛАДОС, 2002. – 224с.
67. Рацапевич Е. С. Современный словарь по педагогике/ Сост. Е. С. Рацапевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
68. Рогальська І. П. Сучасні проблеми підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю // Викладач і студент: розвиток ефективного співробітництва: зб. матер. міжнар. н-практ. конф. – Черкаси, 2010. – С. 79-82.
69. Романюк Л. В. Ціннісні орієнтації: сутність, структура: психологічні механізми розвитку. – Кам'янець-Подільський: Абетка НОВА, 2004 – 188 с.
70. Рубинштейн С. Л. Общие основы психологии. – СПб : Питер, 1999.- 380 с.
71. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. – кн..1/ за ред., Є. І. Коваленко; упор. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – 272 с.
72. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2кн. – кн..2/ за ред... Є. І. Коваленко; упор. Є.І., І.М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.
73. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 185-202.
74. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посібник. – К: пед.. думка. 2014. – 176 с.
75. Савченко О. Я. Якісна освіта з дитинства – запорука успішного розвитку суспільства // Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики: матер. Всеукр. наук. конф. – К, 2014. – С. 3-6
76. Сайко Э. В. Мир в человеке и человек в мире // Мир психологии. – 2006. – №1 (45). – С. 10-56.

77. Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упор. О. М. Байер, Л. В. Батліна та ін.; наук. кер. А. М. Богуш. – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – 200 с.
78. Слостеник В. А. Введение в педагогическую аксиологию /уч. пос. - В. А. Слостерник, Ч. И. Чижикова. – М : Академия, 2003. – 192с.
79. Соболев Т. В. Соціальна дія та соціальна взаємодія – засади порівнюваності понять. // Вісник Київ. нац. університет ім. Т. Шевченка. – (Серія « Філософія. Політологія»). – 2009. – № 91-93. – С. 41-44.
80. Современный словарь по педагогике / Авт.-сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Совр. слово, 2001. – 928 с.
81. Соколова И. И. Педагогическое образование: вызовы современности // Педагогика. – 2010. – №5. – С. 23-28.
82. Соціолого-педагогічний словник / за заг. ред.. В. Радула. Вид. 2-ге. – Х: Мачулін, 2015. – 444с.
83. Спелмер Н. Социология / пер с англ. – М.: Феникс, 1994. – 668 с.
84. Стойчик Т. І. Система оцінювання якості професійної підготовки в країнах Європейського Союзу // Педагогічний альманах. – 2018. – №37. – С. 205-211.
85. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа/ В. О. Сухомлинський. Вибрані твори в 5-ти т. – Т.3. – К : Ред. Школа, 1977.
86. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям: вид. тв.: 5-ти т. – К : Рад. школа. – Т. 3 – 283 с.
87. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х : « Школа», 2006. – 1008 с.
88. Танько Т. П. Теорія та методика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис...д-ра п.н.: 13.00.04. – Харків, 2004. – 503 с.
89. Терлецька Л. Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології: навч. пос. – 2-ге вид. – К: Вид. дім « Слово», 2017. – 128с.

90. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навч. закладах: автореф. Дис д-ра пед. н. : 13.00.04 – К: АПН Укр., ін-т пед. і психол. проф. освіти. – К, 1997. - 54с.
91. Уткіна С. В. Здоров'я педагогічного працівника як складова професійного зростання // Управління школою. – 2018. - №3. – С. 29-34.
92. Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // Педагогика. – 2009. – №1. – С. 8-11
93. Філософський енциклопедичний словник / гол.ред. В. І. Шинкарук. – К : Абрис, 2002. – 742с.
94. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: авторед. для д-ра пед.н. :13.00.04. – К. 1999. – 41 с.
95. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня: теорія і практика: монографія. – К. : Пед.думка, 2013. – 692 с.
96. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі: навч-метод. посібник / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловійова та ін. – К.: Вид. дім « Слово», 2016. – 248 с.
97. Черешнюк О. А., Артоуз О. А. Соціальна і фінансова освіта: починаємо вже в дошкільному закладі // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2016. –№3. – С. 4-7
98. Чобітко М. Г. Особистісно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: монографія. – Черкаси: Брама-Україна, 2006. – 340 с.
99. Швець Т. А. Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів освіти. - Дис... к.п.н : 13.00.04 – Теорія і методика прод. освіти. – Херсон, 2016. – 259 с.

100. Штанько В. І., Тіханова Л. А., Ковальов В. О., Чорна Н. В., Омельченко В. В., Заздравнова О. І. Ціннісні орієнтації молоді в умовах глобалізацій та інформатизації соціуму: монографія – Х : ХНУРЕ, 2009. – 164 с.
101. Щуркова Н. Є. Прикладная педагогика воспитания: уч. пос – СПб: Питер 2005. – 366с.
102. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія. / Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л.М. Дьяченко та ін. – Кіровоград: ІМЕКС-ЛТД, 2014. – 280 с.
103. Лесіна Т. М. Професійна компетентність вихователя дітей передшкільного віку як фактор успішності першокласників / Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – № 2. – Ніжин, 2016. – С. 59-62
104. Лесіна Т. М. Творча особистість майбутнього вихователя дошкільного закладу – чинник мобілізації ресурсів дошкільнят // «Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова». Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць. – Випуск 27 (37) / ред.кол.: Н.В Гузій (відп. ред). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016 – 114 с. – С.14-18
105. Лесіна Т.М. Формування компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у проектуванні просоціальної діяльності вихованців / Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського». – Випуск 6 (113). – Серія: Педагогіка. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. – 150 с. – С. 89-94.
106. Лесіна Т.М. Підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних навичок у дошкільників як педагогічна проблема / збірник наукових праць «Педагогічні науки». Вип. LXXIII. Том 2. – Херсонський державний університет – Вид.дім «Гельветика», 2016. – С. 85

107. Лесіна Т. М. Передшкільна освіта дітей: деякі аспекти професійної підготовки вихователя до стимулювання їх просоціальної активності / Наукові записки / Ред.кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін.. – Випуск 150. - Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 323 с. – С. 80-85.
108. Психологічний словник-довідник : навч.пос.для вузів/ Ю.О.Приходько , В.І. Юрченко.– К. : Каравела, 2012.– 327 с.
109. Концепція розвитку педагогічної освіти : Наказ МОН України № 776 від 16.07.2018 р.
110. Гонтаровська Н.Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія. □ К. : РВА «Дніпро □ VAL», 2010. □ 623 с.
111. Литвиненко С.А., Ямницький В.М. Дитина і середовище : проблеми взаємодії // Гуманітарний вісник : наук.-теор.часопис. □ Переяслав-Хмельницький, 2003. □ С. 215-220.
112. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Ел. ресурс]. □ Режим доступу : http://guonkh.gov.ua/reforma_osviti/1517.html
113. Приступа Е.Н. Педагогическая диагностика личностного социального здоровья ребенка [Эл. ресурс] □ Режим доступа :<http://www.psyh.kiev.ua>
114. Богущ А.М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: монографія. – Вид. 2-ге, доопрацьоване і доповнене. – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2018. – 329 с.
115. Истоки. Базисная программа развития ребенка-дошкольника. М.: Карапуз, 1997.
116. А. Богущ, Н. Маліновська. Перші кроки грамоти: передшкільний вік: навч. пос. - Вид. 2-ге. □ К. : Вид. Дім «Слово», 2014. 424 с.

117. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
118. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. тр. / Под ред. А. А. Бодалева ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. — М. : Изд-во "Ин-т практ. психологии" ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. — 381 с.
119. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
120. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение, 1967. — 264 с.
121. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер. с англ. □ 2008. □ 252 с.
122. Савченко О. Ключові компетентності - інноваційний результат шкільної освіти / О. Савченко // Рідна школа : щомісяч. наук.-пед. журн. - 2011. - № 8/9. - С. 4-8
123. Запорожец А.В. Педагогика, 1986. □ 323 с. (Избранные психологические труды. В двух томах).
124. Піроженко Т. Чому "гальмує" дошкільна зрілість / Т. Піроженко, С. Ладивір. // Вихователь-методист дошкільного закладу. □ Київ : ТОВ «Міжнародний центр фінансово-економічного розвитку – Україна, 2009». □ 2012, № 8. □ С.7-12.
125. Смольська Л. Духовна легкість – ядро освітнього професіоналізму. Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 26 травня 2017 р.) – ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2017. – С.123-124.
126. Величко Т. Д. Проблема підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників / Т. Д.

Величко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. - 2016. - № 1. - С. 27-31.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Пріоритетність системного підходу у загальнонауковій методології пізнання досліджуваного педагогічного явища

Ставлячи за мету поглиблення наукових уявлень про феноменологію підготовки майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дошкільників, важливо чітко визначитись у логіці та методах пізнання означеного конструкту.

Методологія, виступаючи в якості універсального інструментарію саме наукового пізнання певного явища, «організовує», «регулює», «визначає», «спрямовує» логіку дослідницького задуму, що призводить як до розширення наукових уявлень, так і до вдосконалення практики «перетворення» об'єкта

дослідницької уваги, а також окреслює вектори інтерпретації отриманих результатів (Д. Беляєв, С. Гончаренко, В. Краєвський, І. Лернер та ін.).

У розробленні методології дослідження будь-якого явища принципового значення мають і визначеність у методологічних вимогах (тобто принципах), і методологічних підходах – сукупності «взаємопов'язаних ідей», що окреслюють «відправні орієнтири» розгляду явища, яке вивчається. Деякі дослідники визначають методологічний підхід як загальнонаукову категорію, де розрізняють такі значення: принцип; вихідна позиція; базове положення або переконання, що становить основу дослідницького задуму, за яким і відбувається вивчення об'єкта (предмета) дослідження¹⁴³ [36]. Аналіз наукової літератури засвідчує про те, що нерідко дослідники (наприклад, Л. Кравченко) послуговуються поняттям «методолого-теоретичний підхід» або конструктом «теоретико-методологічні засади» (наприклад, Р. Пріма) у сенсі інтегрованого філософсько-соціального засобу концептуалізації наукової проблеми, який створює своєрідний каркас її методологічних, теоретичних і технологічних аспектів, дозволяє розробити концепцію, яка сприяє розширенню наукових уявлень про об'єкт дослідження, а також модель упровадження набутих результатів у практику¹⁴⁴ [21]. Ми вважаємо, що науковці мають рацію, коли, визначаючи наукові засади дослідницького пошуку, спираються на конструктивні теоретичні положення, бо теорія виступає як форма наукового знання, що дозволяє «зайняти» визначену методологічну позицію¹⁴⁵ [33, с. 68]. Зауважимо на такому висновку науковців: попри існування широкого спектру науково обґрунтованих методологічних підходів, правомірно говорити про їх взаємодоповнюваність, оскільки кожен з них має певні обмеження, а відтак не може вважатись універсальним.

¹⁴³ Петров А. В. Основные концепты компетентностного подхода как методологические категории // *Alma mater*. – 2005. – №2. – С. 54-58

¹⁴⁴ Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 420 с.

¹⁴⁵ Новиков А. М. Методология образования. – М: АТТС, 2007. – 662 с.

Як сукупність методів наукового пізнання методологія виступає предметом посиленої уваги дослідників, оскільки має принципово важливе значення у пізнанні того, «якою мірою зібрані факти можуть служити реальною і надмірною підставою для об'єктивного знання»¹⁴⁶ [22]. Існує думка (В. Мазидов) про доречність розглядати методологію – «своєрідну світоглядну концепцію» сучасної науки – у широкому та вузькому смислах. Так, якщо увага сфокусована на вихідних теоретичних положеннях вивчення певного предмету, то йдеться про певний випадок, а при осмисленні об'єктом самого процесу дослідження доречно говорити про методологію у вузькому смислі.

Визнані методологи саме педагогічної науки (В. Буряк, С. Гончаренко, В. Журавльов, А. Кочетов, В. Лозова, А. Хуторський та ін.) трактують методологію як «вчення про принципи, форми, методи та процедури пізнання і перетворення педагогічної дійсності».

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що методологічні принципи педагогічного дослідження всебічно представлено в науковому доробку С. Гончаренка. Так, учений трактує поняття «закон», вбачаючи в ньому певні риси – «необхідність, всезагальненість, повторюваність та інваріативність»¹⁴⁷ [11, с. 27], тобто з акцентуванням на пояснювальну та прогностичні функції. У зв'язку із зазначеним особливо актуалізується й таке положення: «Одні й ті самі закони і закономірності, фактори розвитку в різних умовах і по відношенню до різних за внутрішньою природою суб'єктів дають зовсім несхожі, іноді протилежні результати» [11, с. 31].

Відтак, методологічно вартісним у процесі поглиблення наукових уявлень про підготовку майбутнього вихователя до розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії вважаємо розуміння прояву об'єктивного педагогічного закону: сутність особистості (вихователя або вихованця)

¹⁴⁶ Краевский В. В. Методология научного исследования. – СПб, 2001 – 148 с.

¹⁴⁷ Гончаренко С. У. Педагогічні закони закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

формується в результаті її активного як внутрішнього, так і зовнішнього самопрояву і самоутвердження у трьох сферах – діяльності, спілкуванні, відносинах.

Слід звернути увагу і на посилене останнім часом намагання дослідників все ж дійти згоди щодо мішанини понять «педагогічна закономірність», «педагогічний принцип», «педагогічне правило» (С. Гончаренко, В. Загвязинський, Л. Зоріна, В. Розумовський, А. Хуторський, С. Шапоринський та ін.). Аналітична робота дозволяє переконатися, що мають рацію ті науковці, які при цьому керуються відомим положенням класичної педагогіки: «Непізнане – ще не означає непізнавання»; у цьому плані, як на видається, вигідно вирізняється сучасне тлумачення С. Гончаренком педагогічних законів, закономірностей, принципів¹⁴⁸ [11].

Педагогічну закономірність здебільшого науковці трактують як частковий прояв педагогічних законів (Ю. Бабанський, В. Буряк, С. Гончаренко, І. Лернер, С. Шаповаленко). Так, закон провідної ролі знань особистості обумовлює закономірності, пов'язані із взаємозалежністю взаємозв'язком і взаємообумовленістю ступеня поінформованості (усвідомлення) особистістю і динаміки розвитку її відповідних умінь та формування певних навичок. Отож, з одного боку, йдеться про залежності між педагогічними явищами, а з іншого – між різноплановими педагогічними закономірностями. Своєрідним ланцюжком, який з'єднує «теоретичні уявлення з педагогічною практикою», вчені називають педагогічні принципи; їх здебільшого відносять до нормативних категорій (через всезагальненість), на відміну від педагогічних правил (через їхній рецептурний характер), а відтак – необов'язковість¹⁴⁹ [11, с. 98-99].

¹⁴⁸ Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. – Рівне: Волинські обереги, 2017. – 192 с.

¹⁴⁹ Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. – Рівне: Волинські обереги, 2017. – 192 с.

Вищеокреслені концептуальні позиції були покладені нами в основу, з одного боку, окреслення своєрідного проблемного поля діяльності вихователя-практика, що націлена на педагогічно обґрунтовані дії щодо розвитку соціальних умінь та формування соціальних навичок у дітей старшого дошкільного віку, а з іншого – визначення того сегмента в майбутній професійній діяльності, до якого має бути підготовлений студент, який набуває у вищій школі спеціальність «Дошкільна освіта».

Передусім підкреслимо, що саме впливовість методологічних орієнтирів дослідження на духовність – змістове ядро будь-якого особистісного утворення – набуває пріоритетного значення при окресленні дослідницької стратегії. Пояснимо це.

Сучасне тлумачення педагогічних законів, закономірностей, принципів базується на розумінні процесу пізнання людини в якості «вищого продукту природи», а наука «лише тоді відповідає своїй назві, коли спирається на об'єктивні закони і закономірності»¹⁵⁰ [2, с. 6-7]. Отож, акцентуація саме на духовності особистості пов'язана з установленими науковцями найтоншими і найскладнішими залежностями з іншими педагогічними явищами (В. Андрущенко, І. Бех, М. Боришевський, В. Радул, О. Шульга та ін.), а саме: ця особистісна якість має наскрізний вплив на характер буття людини, оскільки віддзеркалює особливий вимір, що перебуває у площині її фундаментальних потреб – пізнання та соціальної потреби «діяти для інших» (зокрема, йдеться про пізнання особистістю себе, сенсу життєдіяльності). Отож, саме духовність виступає «основним мотиваційно-ціннісним регулятором» життєдіяльності особистості і має безпосередній зв'язок із моральністю (М. Бердяєв, Г. Сковорода, С. Франк та ін.). Правомірно говорити про «людиностверджувальний маркер чеснот особистості», що має виключну вагу стосовно представників саме соціономічних професій. Не є

¹⁵⁰ Maslow A. H. Toward a Psychology of being / A. H. Maslow / Alan Gullette? University of Tennessee – Knoxville, 1979, – 320 p.

винятком професія вихователя закладу дошкільної освіти. Відтак, намагаючись розширити наукове знання про нові, раніше не задіяні механізми впливу на процес підготовки майбутнього вихователя в аспекті його підготовленості зокрема розвивати соціальні уміння і навички дошкільнят, цілковито вмотивовано вважати спроможність збагачувати духовність особистості інтегральним критерієм конструктивності визначеної конкретно-наукової методології пізнання і перетворення педагогічної реальності.

Правомірно припустити, що саме розвиток вищезазначених властивостей у дитини дошкільного віку й складає проблемне поле діяльності вихователя. До того ж при цьому варто по-новому оцінити фундаментальний висновок педагогів-класиків (Я. Коменський, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін) про те, що саме духовність має засновницьке значення в процесі становлення особистості. Сучасні і науковці, і практики єдині у визначенні, що окреслене становить не лише ядро особистості, а й за сучасних соціокультурних реалій ще й набуває особливого загострення. Йдеться про кризу духовності (М. Боришевський, Т. Поніманська) та про деформації соціального інтелекту особистості (О. Беляєва, Л. Верченко) в умовах сучасної «кризи технологічної домінанти». А важливою педагогічною стратегією усіх ланок освіти вважається гуманізм – «як відчуття і усвідомлення людиною своєї єдності, нерозривного зв'язку з усім світом»; як загальнолюдський спосіб подолання такого явища, яким є «забруднення ментального середовища» сумнівними матеріальними цінностями ¹⁵¹[11].

Керуючись вищезазначеними міркуваннями, схарактеризуємо стисло базові наукові підходи, у площині яких і простежуються методологічні орієнтири нашого наукового пошуку.

¹⁵¹ Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

Принагідно зазначимо, що результати досліджень методологічних підходів щодо розширення наукового знання у сфері професійної освіти (О. Дубасенюк, Н. Якса) сприяли активному їх використанню у фундаментальних дослідженнях сучасних науковців. Йдеться про доцільність диференціації усієї сукупності методологічних підходів на загальнонаукові (до яких з-поміж основних здебільшого віднесено системний, діяльнісний, синергетичний) та конкретно наукові, які, зокрема, маркують аксіологічним, компетентнісним, акмеологічним підходами. Поділяючи в цілому означену дослідницьку позицію, все ж зауважимо на доцільності відходити від категоричності, зваживши на принципову значущість своєрідності педагогічного явища, що безпосередньо вивчається дослідником, оскільки методологія характеризує обрану ним логіку. Як уважає один із дослідників проблематики загальної методології наук та діалектичної логіки Д. Горський, йдеться про конкретику принципів, якими керується певний науковець, своєрідність об'єкта і предмета, що ним вивчаються, сукупність дослідницьких завдань і засобів, «необхідних для їх розв'язань»¹⁵² [13, с. 23].

Методологія визначає вектор наукової інтерпретації дослідником «матеріалу, що вивчається»; розрізняють загальнонаукову і конкретно наукову методології¹⁵³ [44, с. 127]. Отже, із метою умотивованого визначення методологічних концептів започаткованого нами дослідження, зваживши на змістове наповнення поняття «методологічний підхід» (тобто конкретизації того, з яких саме позицій, універсальних ідей розширюється наукове уявлення про підготовленість студентів до розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії), деталізуємо, насамперед, підходи, що за логікою відтворюють своєрідність загальної наукової методології. Виходячи із вищезазначеного та враховуючи специфіку базового педагогічного явища,

¹⁵² Горський Д. П. Проблемы общей методологии наук и диалектической логики. – М: Мысль, 196. – 374 с.

¹⁵³ Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.

що досліджується, йдеться про системний, суб'єктно-діяльнісний, синергетичний підходи (рис. 2.1).

З огляду на те, що професійна підготовка майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку є складним утворенням, актуалізуються причинно-наслідкові зв'язки між явищами, що його репрезентують. Відтак, пояснювального значення набуває системний підхід.

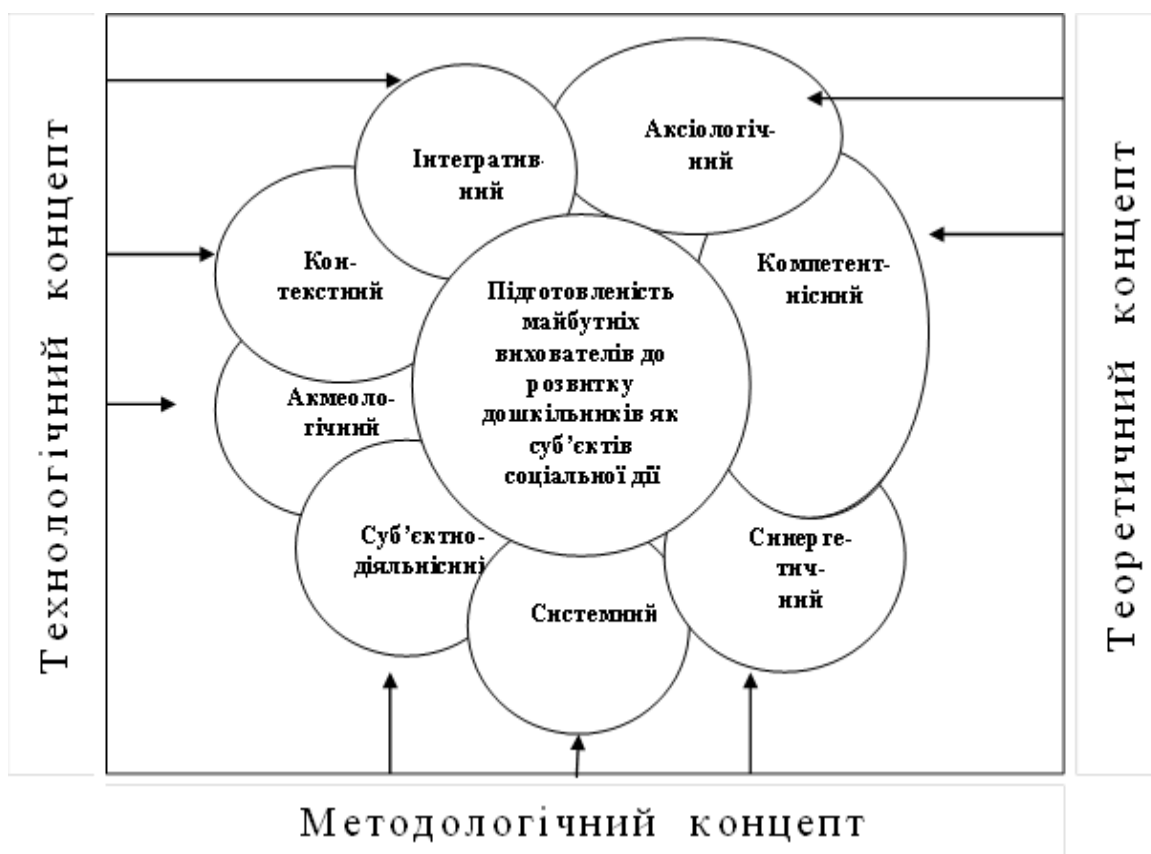


Рис 2.1. Методологічні орієнтири дослідження: взаємозв'язок, взаємозалежність, взаємообумовленість наукових підходів

Маємо зауважити, що теоретики системного підходу саме до педагогічних явищ (Б. Гершунський, О. Васюк, С. Харченко та ін.) наполягають ще й на таких особливостях його реалізації: визначені елементи системи доцільно розглядати виключно в динаміці, а термін «педагогічна система» має сенс розуміти «інтерактивним об'єктом педагогічної оптимізації»¹⁵⁴ [10].

Установленою (А. Киверялг) є послідовність, яку вимагає означений підхід, якщо ми ставимо за мету наукове осмислення явища, що досліджується, як педагогічної системи, а саме: на підґрунті розуміння досліджуваного явища не лише як процесу, а й як тієї педагогічної системи, що його «породжує», варто чітко визначитися у критеріях, елементах об'єкта пізнання та характері зв'язків із більш поширеною системою (освітнім середовищем вищої школи); важливим є з'ясування саме системоутворюючих зв'язків між елементами; суттєвим виступає модельне уявлення про організацію досліджуваної системи (підготовка студентів до означеного сегмента майбутньої професійної діяльності), уточнення її «поведінки» через характеристику принципів; досліджується процес управління системою [26].

Отже, з позиції системного підходу педагогічна підготовка майбутніх вихователів до розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії «об'єднує» принаймні дві підсистеми – «освітньо-виховний процес закладу вищої освіти» і «освітньо-професійну діяльність майбутнього фахівця». До того ж варто розуміти й вагу впливовості на досліджуване явище як педагогічної системи, а також систем «нижчого» і «вищого» рангів (Н. Брюханова, О. Коваленко, Н. Корольова, Є. Шматков). Так, у контексті нашого дослідження педагогічне явище, що вивчається, виступає як складна структура, яка по-різному «себе поводить» у підсистемі «бакалавр – магістр» (зокрема, певні його характеристики, притаманні в умовах

¹⁵⁴ Гершунський Б. С. Педагогічна прогностика: Методологія. Теорія, практика. – К: Вища школа, 1986. – 200 с.

бакалаврату, все ж відбивають тенденції, що мають місце на етапі магістерської підготовки здобувачів вищої освіти). При цьому ми припускаємо, що системний підхід зобов'язує брати до уваги не лише динамічні, а й статичні характеристики (наприклад, своєрідність нормативного терміну навчання для кожного освітнього ступеня; обсяг вибіркових дисциплін, (де для ОС «бакалавр» – 60 кредитів ЄКТС, ОС «магістр» – 24 кредити ЄКТС). Отже, системний підхід вимагає врахування у педагогічному процесі ваги прискіпливого ставлення до вибору своєрідних механізмів «зворотнього зв'язку» за умов наступності.

Принагідно зауважимо, що існує позиція¹⁵⁵ [30, с. 110], за якою термін «системний» розглядається в контексті збереження ідеї наступності у значенні «регулярний, постійний, тобто такий процес, який увесь час повторюється, причому частота повторення значення не має». До того ж деякі дослідники все ж намагаються розширити домінантне значення систематизації – вона є важливою не тільки «сама по собі», а й з огляду на опору у засвоєнні особистістю «кожного наукового знання».

Ми поділяємо думку тих учених (зокрема, С. Гончаренка), які вважають тотожними поняття «навчально-виховний процес» і «педагогічний процес» у сенсі компонентного складу – мета, завдання, зміст, методи, засоби і форми взаємодії суб'єктів, результат¹⁵⁶ [56].

Таким чином, параметри системного підходу дозволяють поглибити наукові уявлення про феноменологію підготовленості майбутніх вихователів до розвитку вихованців як суб'єктів соціальної дії. Водночас дослідники системного підходу (В. Беспалько, Л. Берталанфі, В. Кушнір, Г. Троцько, Г. Юдін та ін) не вважають його універсальним. За судженнями О. Галуса, необачливе його застосування може призвести до певної «формалізації

¹⁵⁵ Малафійк І.В. Дидактика новітньої школи: Навчальний посібник / І.В.Малафійк. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 632с

¹⁵⁶ Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

результатів дослідження», оскільки знецінюється роль особистості як суб'єкта діяльності¹⁵⁷ [9]. У цьому зв'язку актуалізується інтерес до системно-синергетичної освітньої парадигми, де базового значення набуває поняття «відкрита система».

У контексті *синергетичного підходу* (В. Бронніков, В. Кремень, І. Пригожин, Г. Хакен, О. Чалий та ін) припускається, що підготовленість майбутнього фахівця до певної сфери професійної діяльності спроможна (як педагогічна система) до самоорганізації та набуття ознак саморозвитку. Деякі філософи пояснюють це взаємодією системи, її «реакцією на вплив зовнішнього середовища: внутрішня організація системи супроводжується ще й «миттєвими, випадковими внутрішніми відхиленнями», а це призводить до зміни стану системи в цілому¹⁵⁸ [41, с. 7]. Згідно синергетики, не можна абсолютизувати ані «гармонію», ані «хаос»; пропонується діалогічність як шлях розв'язання протилежних сторін. Отож, навіть акцент на таку ознаку педагогічної системи як її «відкритість», уже розширює площину дослідницького підходу, припускаючи багатоваріативність «взаємодії» з досліджуваною педагогічною системою. До того ж синергетика трактує хаос «конструктивним механізмом самоорганізації відкритої системи» (І. Пригожин), по-новому представляє «діалогову взаємодію» (В. Кушнір), ілюструє «єдність у різноманітті та різноманіття в єдності» (О. Листопад). За логікою синергетичного підходу, визначаючи педагогічну стратегію формування здатності студентів розвивати дитину як суб'єкта соціальної дії, сам її розробник (педагог-дослідник), будучи включеним до цієї відкритої системи, «не тільки трансформує ці об'єкти, але й змінює власні зв'язки й функції»¹⁵⁹ [38, с. 264].

¹⁵⁷ Галус О. М. Адаптація майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: управлінський аспект: монографія. – Хмельницький: ХГПА, 2009. – 320 с.

¹⁵⁸ Синергетика і творчість: монографія / за ред.. В. Г. Кременя. – К: Ін-т обдарованої дитини. – 2014. – 312 с.

¹⁵⁹ Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / за ред.. О. А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДУ, 2011. – 389 с.

Для нашого дослідження не менш суттєвим слугує орієнтир синергетичного підходу щодо розуміння динаміки розитку педагогічних явищ, де базовим виокремлено принцип «вкладених систем». Пояснюючи визначальну роль цього принципу, О. Остапчук аргументує розширення можливостей більш комплексного і всебічного осмислення будь-якої системи (не лише «лінійно», а й «ззовні, всередину та навпаки»), що сприяє вибудовуванню «моделі паритетного співіснування ... самостійних, упорядкованих, самоорганізованих» підсистем, де кожна має вплив на цілісну систему¹⁶⁰ [35, с. 22]. Відтак, синергетичний підхід дозволяє, з одного боку, сформуванню наукової семантики таких базових для започаткованого нами дослідження понять, як «професійна підготовка», «підготовленість», «вихованець як суб'єкт соціальної дії», а з іншого – зрозуміти вагу визначеної у сукупності педагогічних умов, за якою «архітектура впливу» враховує можливість розвитку складно структурованої системи у «режимі із загостренням», коли позитивна динаміка якісних новоутворень уможливується згідно дії закону «необмеженого зростання протягом обмеженого часу»¹⁶¹ [46, с. 85].

Науковцями (І. Меншиков, О. Саннікова, В. Харітонова та ін.) вже оцінено й значимість принципів синергетики (різноманіття, єдності, надмірності), що вимагають зокрема, спрямування дослідно-експериментальної роботи в руслі досліджуваної нами проблеми на підтримання вже існуючих різнопланових зв'язків між елементами підсистеми «бакалавр-магістр». Ресурси синергетичного підходу в дослідженні проблематики професійної педагогіки вбачаються в межах кожного із існуючих нині підходів до розуміння синергетики – за Г. Хакеном (ідея самоорганізації систем) і за І. Пригожиним (концепція, за якою у

¹⁶⁰ Остапчук О. Є. Можливості синергетики в розбудові інноваційного простору. // Педагогіка і психологія – 2004. – №4 (45). – С. 20-26

¹⁶¹ Третьяков П., И. Митин С. Н., Бояринцева Н. Н. Активное управление педагогическими системами: уч. пос. / под. ред. П. И. Третьякова. – М, 2000. – 182 с.

складно організованих системах запобігання хаосу уможлиблюється змінами через вплив).

Діяльнісний підхід учені характеризують як потужний щодо аналізу і поясненню змін, пов'язаних із цілеспрямованою активністю особистості, в якій реалізується її ставлення (як суб'єкта) до дійсності, не є винятком і вияв взаємодії майбутнього вихователя із дитиною передшкільного віку як суб'єктом соціальної дії, і вихованця, який опановує соціальні вміння і навички задля реалізації потреби у пізнанні соціальної дійсності.

Так, у контексті діяльнісного підходу (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Г. Щукіна та ін.) діяльність осмислюється, з одного боку, у нерозривному зв'язку із поняттями «дія», «операція», «акт життєдіяльності» – через мету, мотив, об'єкт, на який спрямована врештірешт ця діяльність; отож пояснюється площина, зокрема, такого важливого для нашого дослідження аспекта: особистість як суб'єкт соціальної дії а, з іншого – згідно із діяльнісним підходом важливою є не проста «передача», зокрема, соціальних знань дитині задля конструктивного розвитку її соціальних умінь і навичок, а стимулювання вияву нею творчого мислення у процесі пізнання соціальної дійсності.

Дослідники, які вивчають конструктивні ідеї діяльнісного підходу¹⁶² [42], деталізують зокрема те, що етапи засвоєння особистістю певних знань розглядаються одночасно й із етапами засвоєння нею відповідної діяльності; причому знання включаються в структуру дій, що виконується за допомогою операцій. З огляду на предмет нашої дослідницької уваги, зазначене посилює акцент, по-перше, на тому, що, формуючи здатність майбутнього вихователя розвивати соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку, важливо спонукати студентів до творчості, адже ж одна й та сама дія може бути виконана за допомогою різних операцій. По-друге, розвиваючи професійну

¹⁶² Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. пос. – К: Вища школа, 2005. –239 с.

компетентність майбутніх фахівців щодо виконання досліджуваного сегмента професійної діяльності, доцільно спиратися на таку домінуючу діяльнісний підходу, як-от: навичка виступає як спосіб виконання певної операції, стосується прийомів виконання дій, не завжди контролюється свідомістю особистості; уміння ж формується «під контролем свідомості» – це дія, зіткана із навичок, спрямованих на досягнення певної мети.

Такі базові для нашого дослідження явища, як «дія», «смісл дії», «реалізація дії через операції (орієнтовні, виконавчі, контрольні)» у контексті діяльнісний підходу створюють можливість поглибити наукові уявлення про шляхи вдосконалення дії дитини передшкільного віку у сфері пізнання соціальної дійсності через сформованість, зокрема, соціальних з них. Дослідники діяльнісний підходу (С. Маланов) стверджують про два шляхи у зазначеному ракурсі: 1) «автоматизація в операцію», тобто спосіб виконання дошкільником більш складних соціальних дій; 2) шлях набуття дитиною, як суб'єктом, «особистісного смислу» (усвідомлений мотив – ціль) – переходу у самостійну діяльність, тобто йдеться про механізм зсуву мотиву на ціль¹⁶³ [29, с. 164]. А це дозволяє зробити принципово важливі (в аспекті визначення нами дослідницького задуму) узагальнення і щодо наукової семантики поняття «соціальні вміння і навички», і відносно параметрів якості розробленої педагогічної стратегії формування здатності студентів розвивати соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку; посилюється й «суб'єктивний» маркер діяльнісний підходу.

Оскільки для нашого дослідження все ж більшої пояснювальної потужності набуває *суб'єктно-діяльнісний підхід*, що нині вже склався у психологічній науці (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, В. Романець, В. Татенко та ін.), звернемося до його деталізації. Насамперед, підкреслимо, що в ракурсі суб'єктно-діяльнісний підходу не лише

¹⁶³ Маланов С. В. Методологические и теоретические основы психологи: уч. пос.. – М: изд-во МСПСИ, Воронеж: «МОДЕК», 2005. – 336 с.

діяльність не може бути «безсуб'єктною» й «безособистісною», а й активність.

Аксіомою сучасної психологічної науки є положення про те, що саме суб'єктний вимір особистості пояснює все те, що пов'язане із виявом особистістю активності: суб'єкт організовує, спрямовує, реорганізовує і т. ін. активність¹⁶⁴ [47]. Відтак, зближення понять «суб'єкт» і «активність», визнання, що на кожному етапі онтогенезу (в тому числі й на етапі дошкільного дитинства) індивід виступає (за В. О. Татенком) як «цілісний суб'єкт»; до того ж прийняття переважною більшістю психологів позиції за якою суб'єктивність визначається способом реалізації особистістю наявного духовного потенціалу (З. Карпенко) – все це і визначило нашу дослідницьку позицію щодо методологічних орієнтирів розробки експериментальної педагогічної стратегії. Йдеться про правомірність, з одного боку, розглядати процес становлення дитини як суб'єкта соціальної дії – пріоритетним напрямком її соціального розвитку, а з іншого – вважати домінантою стратегією оновлення уставленої практики професійної підготовки студентів в умовах вищої школи, де результатом виступає підготовленість майбутнього вихователя розвивати соціальні вміння і навички.

Сучасна педагогічна наука утверджує тезу про доцільність розуміння особистості дитини як суб'єкта ініціювання власної активності (О. Асмолов, І. Бех, М. Каган, Х. Хекхаузен, М. Яницький та ін). Тому, дбаючи про розвиток дитини, зокрема, передшкільного віку, як суб'єкта соціальної дії, принципово значущим слід уважати стимулювання педагогом активності дитини. А це базується на її чіткому «уявленні принаймі про дві речі: «чого» і «як» треба вчиняти у просоціальній сфері». Ці міркування зумовили дослідницьку увагу до конструкту «соціальні вміння і навички дитини

¹⁶⁴ Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матер. метод. Семінару. – К, 2009. – С. 105-113

передшкільного віку», до розвивального особистісно-професійного впливу вихователя закладу дошкільної освіти на відповідне новоутворення.

До того ж гуманітарне знання визначає, що, ввівши термін «суб□ ект», тим самим ми характеризуємо особистість, яка здатна не лише виявлятися, розкриватися в діяннях, а й «створюватися» та визначатися в них (А. Донцов, Б. Ломов, С. Рубінштейн, Є. Яблукова та ін.). Вже встановлені (зокрема О. Суворовою) ті сфери життєдіяльності дитини на етапі її переходу від дошкільця до молодшого шкільного віку, що й формують її суб□ ективність—пізнавальна, комунікативна, мотиваційно-ціннісна, емоційно-вольова. Намагаючись розвивати дитину передшкільного віку, як суб□ кта соціальної дії, психолого-педагогічна наука вже сформувала «проблемне поле» професійної діяльності вихователя ЗДО.

Справа в тому, що аналіз наукових джерел, в яких висвітлюється феноменологія соціальної норми як взірниця соціальної поведінки, засвідчує, що останню доцільно розуміти не просто як пристосування особистості до умов соціуму (О. Байдарова), а як активну, внутрішньо вмотивовану діяльність, що спрямована на доцільну зміну обставин життєдіяльності із власними вимірами емоційно-ціннісного і поведінкового характеру (Г. Краченко), та є базою соціальних умінь і навичок. Існує позиція психологів (С. Рубінштейн) відносно складових діяльності – динамічної, саморозвивальної системи. Загально визнаною є структура діяльності, де одиницями виступають дія і операція. Натомість у постановчому плані вчинок також осмислюється в якості «одиниці» діяльності (В. Романець), хоча науковий статус дії і вчинку ще не є достатньо вивченим. За С. Рубінштейном, дія і вчинок не є тотожними: вчинок характеризує і самооцінку особистості, і його суспільну оцінку соціальних наслідків. Вчинок виступає виявом поведінки особистості «в етико-оцінному значенні цього терміну, а не діяльності».

За структурою дія (на відміну від поведінкового акту) завжди опосередкована. Дійсно, суб'єкт, керуючись певними цінностями, нормами, ролями та оволодіваючи дією, «перетворює» її в особистісну (Д. Ельконін). Маючи відповідну структуру (йдеться про орієнтувальну, виконавську та контрольну складові), дія може бути довільною і передбачуваною. В онтогенезі розвитку особистості дитини функції довільного контролю й регулювання спочатку здійснюється дорослими у процесі спільної діяльності з дитиною¹⁶⁵[39]. Як стверджує В. Радул, вже з набуттям соціальних етапів, дитина починає сама контролювати дії, згідно вже набутого. Якщо йдеться про старшого дошкільника, то принципово важливо виходити з оновленої платформи, якою виступає програма «Впевнений старт», метою якої є збереження самостійності дитини передшкільного віку і самостійності дошкільного дитинства¹⁶⁶[25].

Принагідно відмітимо, що аналіз довідкової психологічної літератури доводить: саме суб'єкт виступає однією з базових категорій психолопії, бо пов'язує перетворення індивіда на суб'єкта із взаємодією з іншими людьми в спільній діяльності.

Учені (К. Абульханова, В. Татенко, О. Бондаренко, М. Найд'юнов, В. Романець, Ю. Швалб) здебільшого осмислюють сучасну психологію у суб'єктному вимірі. У цьому контексті визнано конструктивною суб'єктно-вчинкову парадигму. Йдеться (зокрема, за В. Татенком) про максимальне зближення понять «суб'єкт» і «активність». А це пояснюється визнанням того, що суб'єктивність виступає як схильність до відтворення себе у відповідних, а «часом і несприятливих умовах». На думку ж інших психологів (наприклад, К. Абульханової), будь-яку діяльність має сенс осмисляти на основі категорії суб'єкта діяльності та пов'язуючи із феноменом саморегуляції. Отже, сучасна психологічна наука трактує

¹⁶⁵ Радул В. В. Соціальна зрілість особистості: монографія. – Харків: Мачулін, 2017. – 442 с.

¹⁶⁶ Крутій К., Зданевич Л. Сторітелінг: мистецтво розповідання, або як зацікавити і мотивувати дітей // Дошкільне виховання. – 2017. – №7. – С. 2-6

«суб'єкт діяльності» як «синтез якостей особистості в її відношенні до діяльності і вимог діяльності, звернених до особистості».

Попри те, що психологічна концепція суб'єктності сформувалася ще у двадцятих роках минулого століття, донині, як зазначають науковці (зокрема, О. Брушлинський), проблема суб'єктане стала головною в психології.

Не ставлячи за мету виокремити існуючі наукові позиції щодо феноменології суб'єктності, все ж наголосимо на висновку В. Роменця про те, що суб'єкт психологічної активності найповніше виявляється у формуванні особистості, а формою прояву особистості є вчинок; подія ж виступає результатом вчинку¹⁶⁷[28, с. 35]. Отож, психологічна наука розширює наукове уявлення про те, яким чином особистість стає суб'єктом діяльності і в який спосіб співвідноситься означене із поняттям «дія».

Соціальна дія слугує елементом соціальної діяльності особистості. Як і будь-яка інша, соціальна дія має складовими і орієнтувальний, і виконавчий, і контролюючий компоненти. У період дошкільного дитинства контрольну і регулювальну функції виконує, як правило, вихователь закладу дошкільної освіти.

Маємо підкреслити встановлений психологами факт, що суб'єкт є найвищим шаблоном розвитку особистості (О. Асмолов)¹⁶⁸ [58], а особистість (персона) виступає тією стрижневою характеристикою, що «надає» спрямованості як процесу самоорганізації, так і саморозвитку (О. Сергієнко)¹⁶⁹ [59]. З точки зору психологічної структури суб'єктності як особистісної властивості саме педагога, принципово важливими є принаймні два моменти: ставлення до майбутнього вихователя як до суб'єкта забезпечує усвідомленість ним, з одного боку, власної унікальності та ваги власної

¹⁶⁷ Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії/ За заг ред.. В. О. Татенка. – К: Либідь, 2006. – 360 с.

¹⁶⁸ Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.

¹⁶⁹ Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности. // Психологический журнал, 2013. Том 34, № 2. □ С. 5–16.

активності, а з іншого – можливостей вільного вибору та відповідальність за цей вибір (І. Серьогіна)¹⁷⁰ [57].

Найяскравішим способом діяльності особистості є її вчинок. Отож, доречно нині по-новому оцінити вагу саме суб'єктно-вчинкового підходу, оскільки він пояснює природу людини і світу в «їх пізнавальному та практичному» відношеннях (В. Романець).

Означене слугує поглибленню наукових уявлень про роль вищої школи у становленні суб'єктності майбутнього фахівця. Слід ураховувати і своєрідність конструкту «поле суб'єктності» – поняття, що введено у науковий обіг В. Маркіним для позначення співвідношень, що існують між суб'єктом, об'єктом і активністю особистості; вважається, що в них «синтезуються якості, енергетика особистості – суб'єкта і предмета об'єкта». Прийнятною серед спільноти психологів є така позиція: «базові якості особистості і суб'єктні якості (суб'єктність) – це споріднені, але різні якості»¹⁷¹ [31].

У зв'язку із вищезазначеними характеристиками суб'єктно діяльнісного підходу відносно своєрідності проблематики професійної педагогіки та у ракурсі започаткованого нами дослідження постає питання такого змісту: яким чином сучасна психологічна наука маркує суб'єктність студента? Аналіз напрацювань деяких дослідників (зокрема, С. Шехавцової) дозволяє розуміти, що йдеться про активність, яка зумовлена різноплановими фактами (диспозиційним або особистісним, динамічним або ситуативним, соціокультурним, регулятивним тощо). У контексті вивчення процесу підготовленості студентів до певної сфери майбутньої професійної діяльності видається слушною дослідницька позиція про різновекторність суб'єктності студента, про можливість її спрямованості «на адекватну взаємодію з

¹⁷⁰ Серегина И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: Дис. канд. психол. наук / И.А. Серегина. – М., 1999. – 208 с.

¹⁷¹ Маркин В. В. Личность в категориальном роду: индивид, субъект, личность, индивидуальность (психолого-акмеологический анализ) // Мир психологии – 2007. – №1 – С. 45-54.

ситуацією, на самозміну ситуації або прилаштування до ситуації»¹⁷² [48, с. 148].

Окреслений науковий підхід розширює площину розуміння суб'єктності студента сучасної вищої школи, бо важливості набувають принаймні ще й такі моменти: якщо майбутній фахівець набуває статусу суб'єкта освітньо-професійної діяльності, то це засвідчує, що він набуває здатності творчо реалізовувати професійно важливі функції, виявляючи самостійність, свободу вибору, активність. Як зауважує А. Брушлинський, суб'єктність є якістю, що дозволяє особистості «розуміти власні дії, бути стратегом діяльності, ставити цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії, оцінювати їх відповідність задуманому, коригувати цілі, вибудовувати життєві плани»¹⁷³ [6].

У форматі нашого дослідження означене сприяє визначеності методологічних орієнтирів у диференціації педагогічної спрямованості процесу розвитку професійної ідентичності студентів, формування їхньої підготовленості реалізовувати у соціально-виховній діяльності особистісно-професійне призначення – оптимізацію розвитку вихованця як суб'єкта соціальної дії.

Отже, методологічний концепт дослідження підготовленості майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку репрезентує взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємообумовленість системного, синергетичного і суб'єктно-діяльнісного підходів. Вони перебувають у системі логічних відношень, хоча утворювального значення надано системному підходу як особливому загально науковому методологічному способу тлумачення ключових понять дослідження і стратегії наукового пізнання базових педагогічних явищ.

¹⁷² Шехавцова С. О. Суб'єктність студента як психолого-педагогічна проблема // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України: матер. міжнар. наук-пр. конф. – ч. III – Ялта, 2011. – С. 147-148.

¹⁷³ Брушменский А. В. О критериях субъекта и его деятельности // Психология субъекта профессиональной деятельности. – Ярославль: ДИА-пресса, 2001. – С. 5-23.

2.2. Теоретичний концепт дослідження: домінантність компетентнісного підходу

Конкретно-науковий рівень методології надає змогу встановити значущість проблемного поля підготовленості здобувачів вищої освіти до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, отримати наукове знання щодо творчого розв'язання новопосталих завдань.

У природному намаганні якомога вмотивованіше визначитися в абрисах педагогічної стратегії професійної підготовки студентів (бакалаврів, магістрантів) до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, ми, спираючись на педагогічну сутність конструктів «соціальні вміння і навички» та «підготовленість як результат професійної підготовки майбутніх вихователів», надали посилену увагу *аксіологічному підходу*. Це вмотивовано, насамперед, націленістю цього підходу на самоцінність особистості вихованця і формувальний вплив педагога на розвиток його ціннісно-сислової сфери (М. Боришевський, О. Захаренко, В. Семиченко, Л. Хомич та ін.). У ракурсі сучасного філософського знання саме цінності визначають цільові орієнтири особистості, а відтак – «верхню межу рівня соціальних її претензій»¹⁷⁴ [11, с. 11].

За висновками, зокрема А. Капської, доцільно з-поміж цінностей діяльності педагога розрізнити «цінності, які відображають специфіку професійної діяльності, її альтруїстичного характеру; цінності етичної відповідальності перед професією; цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження і самовдосконалення».

¹⁷⁴ Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

Вивчення й узагальнення напрацювань дослідників аксіологічного підходу (К. Грейвза, В. Ільїн, А. Лазарчук, І. Михайлина, В. Ямницький та ін.) актуалізують аксіологічний вектор саме в освітній сфері, оскільки він визначає учасників педагогічного процесу ще й в якості активних ціннісно-мотиваційних суб'єктів діяльності. У контексті сучасної соціальної філософії, «суб'єкт тому і є суб'єктом, що він діє, діє свідомо й цілеспрямовано, спираючись на знання й культурні надбання, що виробило на цей час людство»¹⁷⁵ [3, с. 176].

Відтак, з одного боку, згідно аксіологічного підходу, важливо розуміти, що у проблемному полі професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти перебувають ціннісні орієнтації дітей передшкільного віку – орієнтована основа їхньої поведінки. Отож, ефективність формування у дітей передшкільного віку соціальної поведінки забезпечується привласненням ними операційних орієнтаційних умінь реалізації соціальних цінностей. З огляду ж на зазначене, вочевидь є пояснювальна потужність аксіологічного підходу щодо місця соціальних умінь і навичок у формуванні ціннісних орієнтацій особистості. Принагідно відмітимо, що така площина дослідницького пошуку виявилась продуктивною, наприклад, у науковому доробку Т. Величко, де ціннісні орієнтації дітей передшкільного віку осмислюються як елементи внутрішньої мотиваційної структури особистості¹⁷⁶ [7, с. 37-38]; до того ж у ракурсі результативності підготовки майбутнього вихователя (в розрізі мотиваційно-ціннісного, соціально-рольового та комунікативно-діяльнісного критеріїв).

У контексті нашого дослідження привертає увагу, зокрема, такий встановлений науковцем факт: дитині передшкільного віку, як і будь-якій

¹⁷⁵ Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Сучасна соціальна філософія. Курс лекцій. Вид. друге, виправлене й доповнене. – К: Генеза, 1996. – 368 с.

¹⁷⁶ Величко Т. Д. Підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників: дис...к. п. н.: 13:00:08. – Одеса, 2014. – 273 с.

дитині, властиве ціннісне сприйняття світу; ставлення ж її відбувається з точки зору значущості будь-якого явища саме для себе.

Цінності як перевага певних сенсів, що позначаються на виборі особистістю відповідної моделі поведінки є й визначальними у мотивації і спрямованості будь-якої діяльності; не є винятком і професійна діяльність особистості¹⁷⁷[5, с. 25].

Відтак, з іншого боку, саме аксіологічний підхід (у ракурсі якого особистість трактується як суб'єкт власної життєдіяльності) й вимагає тлумачення професійних ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти не лише в контексті значущості ціннісно-смыслового ставлення студента до особистісно-професійного призначення, а й ваги персональної «серйозної відповідальності за вибір цінностей»¹⁷⁸ [49, с. 25].

Ось чому аксіологічний підхід виконує роль одного з методологічних орієнтирів у визначенні нами педагогічної стратегії підготовки у вищій школі майбутнього вихователя, здатного компетентно розвивати соціальні вміння, навички у дитини передшкільного віку. Саме він дозволяє аналізувати результативність такої підготовки за виміром мотиваційно-ціннісного компонента професійно підготовленого студента, причому в якості ще й системоутворювального, оскільки цей складник віддзеркалює і вияв інтересу студентів до означеної сфери професійної діяльності, і їхні потреби у набутті системи відповідних фахових знань та досвіду, і усвідомлення ними на рівні переконань самоцінності соціального розвитку дитини передшкільного віку, і спрямованості їхнього особистісно-творчого потенціалу на розв'язання сукупності тих проблем, що віддзеркалюють соціальне здоров'я та дошкільну соціальну зрілість дитини.

¹⁷⁷ Бірюк Л. Аксіологічний підхід до формування майбутнього вчителя початкової школи // Шлях освіти. – 2008. – №4. – С. 24-28

¹⁷⁸ Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемеров: Кузбассвуздат, 2000. – 204 с.

А це вимагає по-новому оцінити як поради педагогів-класиків, доробок вітчизняних дослідників проблематики дошкілля, так і ідеї у цьому ракурсі зарубіжних науковців. Феноменологію сучасного дошкільного дитинства неможливо фундаментально дослідити, якщо не спиратися на таке положення В. Сухомлинського: «Дитинство – це не підготовка до майбутнього життя, а справжнє яскраве, самобутнє, неповторне життя. Від того, яким воно було, хто супроводжував дитину в дитячі роки, що увібрали її розум і серце із навколишнього світу, залежить її якості як особистості».

Як зазначалось, конструктивною визнано й ідею аксіологічного підходу осмислювати особистість суб'єктом власної життєдіяльності. Прикметно, що необхідність наукового пояснення аксіогенези особистості саме майбутнього вихователя у контексті проблематики вищої професійної освіти вже обґрунтована психологами (зокрема, Г. Радчук), що й дозволило нині розрізняти на етапі професіоналізації студента рівні сформованості суб'єктної позиції (пасивно-репродуктивна; активно-рефлексивна; креативно-сміслова; професійно-екзистенціальна). Суто гуманістична потужність мотиваційно-ціннісної сфери студентства та її збагачення в полісуб'єктному середовищі закладу вищої освіти – предмет всебічного осмислення вчених (зокрема, Т. Поніманської), а це змінило вектор традиційної «дисциплінарної моделі» взаємодії вихователя із дошкільнятами, що зумовило й актуальність організації у сучасному вищі саме гуманістичного полісуб'єктного середовища, що базується на єдності принципів суб'єктності, полісуб'єктності, багатоаспектності, системності, концептуальної цілісності і структурної завершеності за етапами професійного становлення майбутнього вихователя.

Використання ідей аксіологічного підходу сприяє й визначенню одного з параметрів розробленої педагогічної стратегії – спроможність забезпечувати позитивно-активне, ціннісне ставлення здобувачів вищої освіти до співпраці з фахівцями-соціологами в аспекті соціального

розвитку дітей передшкільного віку. Згідно дослідницької позиції К. Томаса – представника аксіопсихології – принципово важливою є саме така стратегія; за висновками педагогів (О. Біла), проектування співпраці має спиратися не лише на результати прогнозу стосовно того «що може статися?», а й покликане відповісти на запитання «що саме повинно статися?»¹⁷⁹[4, с. 368]. Такий підхід пояснює й джерела ціннісних стосунків із батьківською громадою, усвідомленістю майбутніми вихователями власних цінніснораціональних дій щодо утвердження соціального партнерства із фахівцями-соціономістами закладу дошкільної освіти, батьками дітей передшкільного віку задля набуття дітьми соціальної дошкільної зрілості.

Підготовленість як важливий параметр професійної підготовки майбутнього фахівця має компетентнісне наповнення, оскільки певний складник підготовленості особистості співвідноситься із відповідними компетенціями. Якщо йдеться про ресурси саме *компетентнісного підходу*, то окрім вищезокресленого він набуває ще й важливого пояснювального значення.

Фундатори компетентнісної парадигми освіти (А. Богуш, О. Пометун, Дж. Равен, А. Хуторський) розглядають результатом освіти особистості набуття нею певних компетентностей – особливої характеристики, що віддзеркалює «знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкової моделі особистості». Отож, спираючись на висновки деяких вчених (В. Краєвський, А. Хуторський) можемо припустити, що у змісті освіти майбутніх фахівців на основному етапі їх професійної підготовки – у вищій школі, студент має: накопичити досвід пізнавальної діяльності (як результат набутих знань); збагатити досвід способів майбутньої професійної роботи (як результат сформованих умінь діяти нестандартних ситуаціях, із яких «зіткана» майбутня професійна діяльність); накопичити досвід емоційно-

¹⁷⁹ Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності: теорія і практика: монографія. – Одеса: Астропринт, 2013 – 424 с.

ціннісних відношень (як результат сформованих особистісно-професійних ціннісних орієнтацій).

Отже, дбаючи про досягнення «цільового результату» діяльності дошкільного закладу освіти відносно впливовості розвивальним чином на особистість дитини передшкільного віку і вищої школи (дотично особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця, здатного реалізувати набуті «знання в дії»), а також визначаючи важливість «тяжіння» до європейських стандартів підготовки конкурентоздатного фахівця, доцільно і педагогічно виправдано спиратися на ієрархічну систему компетенцій (ключові, загально предметні, предметні).

Відтак, виходимо із розуміння компетентності інтегрованим результатом оволодіння особистістю компетенцією, що поєднується з її особистісним ставленням як до певної з них, так і до предмета відповідної діяльності (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, А. Хуторський та ін).

Отже, компетентнісний підхід передбачає зміну акцентів, зокрема, навчання студентів, які у закладі вищої освіти здобувають спеціальність «Дошкільна освіта», з процесу на результат, який постає у вигляді «знань у дії», тобто виражений, за влучним висловом В. Лугового, «у термінах компетентностей». Переважна більшість науковців, які є прихильниками компетентнісної парадигми освіти, осмислюють компетентність майбутнього педагога як інтегративну особистісно-професійну якість, що виявляється у «діяльнісній здатності» (Ю. Швалб). Місце компетентнісного підходу з-поміж інших наукових підходів до розширення уявлень про певне педагогічне явище фундаментально вивчено І. Зимнєю¹⁸⁰ [17, с 24]. Базуючись на набутих науковцем результатах, нами творчо використовувались у процесі дослідження базові ідеї компетентнісного підходу, зокрема, на етапі визначення наукового апарату дослідження

¹⁸⁰ Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 21-28.

підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Ураховано, що складовими компетентності студентів у вищеокресленому сегменті майбутньої професійної діяльності є знання змісту компетентності (когнітивний аспект), уміння і досвід прояву компетентності не лише в стандартних, а й нестандартних педагогічних ситуаціях (поведінковий аспект), готовність до актуалізації прояву компетентності в умовах розв'язання соціально-професійних завдань (мотиваційний аспект), сформованість емоційно-вольової регуляції і процесу, і результату прояву означеного різновиду компетентності (регулятивний аспект); важливим розцінювався ціннісно-смысловий аспект, що полягає у ціннісному ставленні майбутнього вихователя і до змісту, і до процесу, і до результату актуалізації компетентності, зокрема в сфері розвитку соціальних умінь та навичок у дітей передшкільного віку.

Отже, аналітична робота, що мала на меті з'ясувати потужність визначених у професійній педагогіці наукових підходів, доводить різноплановий характер теоретичного концепту дослідження порушеної проблеми. Вочевидь системоутворювальне значення компетентнісного підходу з-поміж окреслених. Водночас докладний аналіз найбільш виразних векторів, за якими деталізовано потужність конкретного наукового підходу (аксіологічного та компетентнісного) репрезентує їхню взаємодію і взаємозв'язок, що уможлиблює розуміння сутності та структури базових феноменів дослідження, його теоретичних засад.

2.3. Засаднича роль контекстного підходу в технологічному концепті дослідження

Визначенню загальної концепції дослідження сприяє осмислення технологічного концепту у системі із загальнометодологічним і конкретно-науковим. Йдеться про певний спосіб тлумачення тих педагогічних явищ, що визначають провідний задум дослідження процесу підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Технологічність нами розуміється у сенсі «майстерного» використання системи наукових принципів, методів, технологій, які в більшій мірі орієнтовані на особистість у створенні, застосуванні й визначенні параметрів педагогічного процесу. Науковий статус понять «технологія» і «методика» дотично педагогічних явищ, пов'язаних із професійною підготовкою фахівців соціономічної сфери, складає предмет дискусії дослідників. Існує позиція про доцільність осмислювати теоретико-методичні засади застосування, наприклад, інтерактивних технологій (Л. Буркова, І. Мельничук, О. Пометун та ін.), організацію методичного супроводу, наприклад, професійної підготовки майбутніх соціономістів (В. Вихруш, В. Нагаєв, С. Шувалов та ін.). Йдеться й про технологічну організацію «відповідно до технологічної побудови освітнього процесу» (М. Князян, О. Пехота, О. Шквир та ін.). О. Дубасенюк убачає у технологічному підході певну етапність, а саме: постановка цілей та їх уточнення; орієнтація навчального процесу на навчальні цілі; орієнтація цілей і всього навчання не лише на досягнення результатів, а й корекцію навчання, що спрямована на досягнення поставлених цілей; узагальнююча оцінка результатів¹⁸¹ [15, с. 194].

Коли йдеться про технологічний концепт, звісно, актуалізуються питання, пов'язані ще й із змістовим наповненням понять «педагогічна технологія», «методика», «технологічне знання» тощо. Вважається

¹⁸¹ Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 375 с.

(Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров), що педагогічна технологія слугує конкретизації методики, а в її основі лежить повна керованість педагогічним процесом. Методика ж здебільшого передбачає сукупність упорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми; обумовлена особистісно-професійною своєрідністю фахівця, його творчою індивідуальністю.

Технологічний концепт дослідження відображає і науково-прогностичне обґрунтування обраного модельного уявлення, і визначені технології (діагностики, проектування, реалізації, моніторингу), завдячуючи яким видається за можливе врахувати педагогічну природу досліджуваного явища (процесу) та досягти якісно нового рівня розуміння проблеми дослідження. З огляду на це підвищену увагу було сфокусовано на інтегративному, контекстному та акмеологічному наукових підходах.

У довідкових джерелах *інтегративний підхід* здебільшого пов'язаний із досягненням інтеграції змісту, зокрема, вищої освіти майбутнього фахівця, тобто «доцільного об'єднання його елементів у цілісність»¹⁸² [10, с. 198].

Передусім, зупинимо увагу на своєрідності саме педагогічної інтеграції, яку деякі дослідники трактують як різновид наукової інтеграції, однак як таку, що передбачає усередині педагогічної науки «пояснення, прогнозування і управління ... у межах предмета її пізнання, відповідно до завдань функціонування»¹⁸³ [37].

Така позиція нам особливо імпонує, оскільки є близькою до предмета нашої дослідницької уваги: йдеться про висновки науковця відносно специфіки інтеграції професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільників та вчителів школи першого ступеня.

Згідно з орієнтирами інтегративного підходу (Г. Голубова, О. Васюк, І. Дичківська, І. Козловська, Г. Попова, В. Серикбаєва та ін.) дотично

¹⁸² Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. й випр – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.

¹⁸³ Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: дис. ... к. п. н.: 13.00.04. – Одеса, 2008. – 240 с.

проблематики професійної педагогіки методологічно вартісною вважаємо загально визнану дослідниками тезу: процеси інтеграції і диференціації є неподільними; вони перебувають у діалектичному взаємозв'язку. Встановлено (зокрема, Г. Поповою) доречність у вищій школі дотримуватися таких напрямків інтеграції, як-от: загальнонауковий, міждисциплінарний, внутрішньо дисциплінарний. Взавши до уваги логіку започаткованого нами дослідження – поглибити наукове уявлення про підготовленість до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку саме здобувачів вищої освіти в логіці підсистеми «бакалавр □ магістр» – підвищений інтерес становить етапність упровадження інтегративного підходу, що встановлена І. Козловською¹⁸⁴ [20]. Йдеться про такі етапи: виділення базових елементів знань (обов'язкові та базові) – основи світоглядних особистісно-професійних якостей студентів; внутрішньо предметна інтеграція знань у розрізі дисциплін загальноосвітньої підготовки; виокремлення спільних алгоритмів вивчення базових фахово значущих явищ у межах предметної специфіки дисциплін гуманітарної і соціально-економічної підготовки студентів; своєрідність реалізації інтегративного підходу у розрізі як природничо-наукових, так і предметів професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців в умовах актуалізації різних освітніх ступенів набуття студентами вищої освіти; реалізація ідей наступності і взаємодії. Натомість, як засвідчує саморефлексія досвіду викладання у сучасній вищій школі, така позиція є вмотивованою, але недостатньо прийнятною в ракурсі нашого дослідження, оскільки не враховує вимоги нововведеної Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, однією з особливостей якої є значний відсоток і навчального часу, і сегмента дисциплін, які складають вільний вибір студента. Нам видаються значними ресурси інтегративного підходу щодо

¹⁸⁴ Козловська І. М. Теоретичні і методологічні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід: монографія / за ред. І. Козловської та К. Лепіка. – Львів: ЄвроСвіт, 2003. – 248 с.

набуття внутрішніх змін в особистісних якісних новоутвореннях майбутнього фахівця. Йдеться про задіяність усіх відомих у педагогічному колі форм дії механізму інтеграції (горизонтальна, вертикальна, зовнішня, внутрішня).

У форматі нашого дослідження актуальності набуває, зокрема, взаємопроникнення елементів обраної стратегії як педагогічної системи задля більш конструктивного розвитку у майбутніх вихователів такої інтегральної особистісної якості, якою постає професійна культура.

Феномен професійної культури майбутнього вихователя ЗДО дослідники здебільшого розглядають у контексті розуміння поняття «культура». Найбільш поширеним є його трактування «як результату людської діяльності в історично конкретному визначному способі ставлення особистості до природи, суспільства, самої себе», у процесі якого люди засвоюють створені раніше цінності, продукуючи нові, «опредмечують суб'єктивно засвоєне та привласнене»¹⁸⁵ [32, с. 77]. Отож уважається, що педагогічна культура є ширшим поняттям, ніж «професійна культура майбутнього фахівця дошкільної освіти», а саме: це інтегральна особистісна характеристика «з вираженою соціопрогностичною спрямованістю і високим потенціалом творчості, що створює можливість транслювати культурний досвід і сприяти його засвоєнню дітьми» [32, с. 78].

В контексті інтегративного підходу формуються й певні акценти щодо шляхів реалізації ідеї «освіта особистості впродовж життя». Так, через встановлення міжпредметних і міжциклових зв'язків на основному етапі професійної підготовки фахівця «культивується» системне бачення студентом себе успішним у професії протягом життєвого шляху.

Нині безперервність освіти особистості набуває особливої актуальності через динамічність соціально-економічних змін, які формують якісно новий

¹⁸⁵ Нестеренко В. , Бедрань Р. Феномен «професійна культура майбутніх фахівців» у парадигмі вищої дошкільної освіти // Науковий вісник Південноукр. нац. пед. ун-т. ім..К. Д. Ушинського. – 2017. – №4(117). – С. 75-80

тип взаємодії у підсистемі «особистість-соціум». У цьому зв'язку привертає увагу позиція Л. Лукіянової, яка так пояснює актуалізацію означеного соціально-педагогічного явища: пильна увага ґрунтується на певній суперечності, коли, з одного боку, в сучасних умовах відбувається стрімкий розвиток нових технік і технологій з одночасним надзвичайно швидким їхнім старінням, а з іншого – зростає роль особистості в суспільстві, на виробництві, розвиваються її потреби, триває демократизація і гуманізація суспільства. Людина, яка ще вчора вважалася освіченою, за сучасними критеріями є носієм застарілої інформації й погано пристосована до умов існування, а вже завтра буде повністю непристосована до повноцінного життя внаслідок функціональної безграмотності¹⁸⁶[27, с. 187].

До того ж, враховуючи концепцію неперервної освіти, що була озвучена на форумі ЮНЕСКО і деталізована в рекомендаціях Міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття, йдеться про освіту впродовж життя як глобальний проект, де задіяно найскладніший вид соціальних взаємин, «оскільки стосується одночасно культури, праці й громадянськості»¹⁸⁷ [34, с. 5].

Означене вище актуалізує й ресурси *акмеологічного підходу*. Сучасними науковцями (О. Бодальов, Є. Вахромов, Т. Пашукова, І. Саламатіна, В. Трипольський, В. Чудновський) «акме» осмислюється як верхівка розвитку особистості, що самоактуалізується. Відкидаючи стилістичні нюанси, видається за можливе стверджувати, що важливим аспектом, який досліджує акмеологія (вчення про сенсожиттєві орієнтири особистості) є ціннісно-смісловне ставлення до професії, обраної професійної діяльності. Якщо інтерпретувати зазначене з огляду на професійну підготовку майбутнього вихователя, здатного компетентно розвивати дошкільника як суб'єкта соціальної дії, то неабиякого значення набувають взаємозв'язок,

¹⁸⁶ Лукіянова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд. Сучасні реалії // Наук. вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту. – 2015. – №2 (15). – С. 187-192

¹⁸⁷ Образование: Скрытое сокровище: Доклад междунар. комиссии по образованию XXI века, представленной ЮНЕСКО. – М: ЮНЕСКО, 1996. – 31 с.

взаємозалежність і взаємообумовленість, зокрема, аксіологічного і компетентнісного підходів та їх важливість щодо збагачення ресурсів акмеологічного підходу. А його представники (зокрема, Л. Мітіна) вважають інтегральними домінантними характеристиками особистості педагога його діяльність спрямованість, компетентність, гнучкість¹⁸⁸ [45, с. 191].

Психологи (І. Зимняя, Г. Костюк, О. Леонтьєв та ін.) поняття «смысл» пов'язують із поняттям «розуміння», де принципово важливими визнано не стільки набуття особистістю нових знань, скільки смислоутворення, осмислення. Отже, йдеться про різні розумові операції, що на етапі дошкільного дитинства вимагають емоційного забарвлення; йдеться про вагу пояснення, уточнення, усвідомлення, з'ясування. Наприклад, пояснення соціальної значущості (зокрема, громадського доручення дитини передшкільного віку, уточнення цього значення через наведення прикладів – соціальних ситуацій); усвідомлення (наприклад, суспільної ваги соціальної дії кожної особистості) через розпізнавання просоціальної моделі поведінки, походження причин асоціальних вчинків, з'ясування мотивів особистості у цьому відношенні. Отож, доречно спиратися на висновки психологів відносно двох рівнів розуміння – безпосереднє, що не потребує актуалізації певних розумових операцій, і опосередковане¹⁸⁹ [24].

Відтак від продуктивності розуміння (смислоутворення) залежить конструктивність розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. А це обумовлено здатністю вихователя виділяти (за О. Костюком) як «смыслові опорні пункти», «смыслові угруповання» при аналізі соціально-педагогічних фактів, так і досягати «підкріплення» щодо глибини, обґрунтованості, повноти, чіткості розуміння вихованцями певних соціальних явищ. Отож, у такий спосіб досягається ефект (за О. Скрипченком) «наближення запам'ятовування дитиною до процесу

¹⁸⁸ Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: уч. пос / под. ред. В. Э. Чудновского. – М.: Обминск, 2008. – 532 с.

¹⁸⁹ Крутецкий В. А. Психология. – М: Просвещение, 1989. – 252 с.

мислення», а також закону «випереджаючого відображення дійсності» (за М. Жинкіною, І. Зимнею), де актуалізуються механізми антиципації – попередження подій.

Отже, при виборі експериментальної педагогічної стратегії акмеологічний підхід орієнтує на визначення домінантним вектором впливовості саме особливості майбутнього вихователя; на розуміння виключної значущості студентського вікового періоду у процесі становлення професійної ідентичності, ціннісно-сислового ставлення особистості до виконання фахових функцій (зокрема, компетентно розвиваючи соціальні вміння і навички у вихованців). Так, саморефлексія набутого досвіду педагогічної діяльності у вищій школі дозволяє прийняти дослідницьку позицію¹⁹⁰ [14, с. 125-130], за якою мотивація досягнення успіху є принципово важливою для розвитку професійної самосвідомості студентів, вибору ними «освітнього маршруту» протягом життя.

З метою визначення експериментальної стратегії – основного напрямку, що зумовлений метою і завданням наукового пошуку та слугує визначальним у виборі змісту, методики, технології і тактики підвищення якості досліджуваного процесу – природний інтерес становив *контекстний підхід*.

Враховуючи стан досліджуваної проблеми, виникає необхідність у особливій виваженості дослідницького задуму – концепції; останню трактують як той «ідейний і змістовно цілісний, аргументований, послідовний і завершений вигляд» системи поглядів або «версії у розгорнутому вигляді», який віддзеркалює «точку зору», «спосіб розуміння» досліджуваного явища¹⁹¹ [43, с. 361].

Контекстний характер дослідницького задуму полягає в тому, що процес підготовки майбутніх вихователів до досліджуваного сегменту професійної діяльності осмислюється за параметрами «загального», «особливого»,

¹⁹⁰ Грень Л. М. Вплив мотивації досягнення на потенціал студентів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі: зб. н. пр.. Вип 2. – К., 2009. – 130 с.

¹⁹¹ Словник іноземних слів / За ред.. Мельничук О. І. – К: УРЕ, 1977. – 458 с.

«індивідуального», тобто в площині загальнопедагогічної підготовки майбутнього фахівця як цілісної системи, що має специфіку через уточнення зв'язку із предметною своєрідністю і органічно пов'язана з особистісно-професійним становленням студента. Отже, у трактуванні дослідницького явища ми дотримуємося базового значення органічної єдності вищевказаних параметрів.

Аналіз наукових джерел (А. Вербицький, В. Беспалько, О. Ковтун, Н. Палтишев, Ж. Холодна, Ю. Татур та ін.) засвідчує, що ще й досі зберігає дискусійність питання наукової термінологічної визначеності – «контекстовий» або «контекстний» підхід. Базуючись на концепції А. Вербицького (де домінуючим визнано знаково-контекстний тип навчання або стисло-контекстне навчання), правомірно зберегти це й у назві наукового підходу. Отже прийнятою є у професійній педагогіці позиція щодо педагогічного смислу контекстного підходу: трансформування предмета навчальної діяльності (інформації, що репрезентує знакову систему) у знаково-контекстну площину майбутньої професійної діяльності особистості; до того ж зміну різновидів діяльності супроводжувати відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предметів і результатів ¹⁹² [8, с. 98]. Такий підхід вимагає вивчати будь-яке теоретичне питання в «інтеграції з виробництвом», «практикою фахової діяльності»; в його ракурсі оптимальним слід уважати органічне поєднання загальної і професійної підготовки, а також акцентуацію уваги на практико зорієнтованій складовій вищої освіти фахівця.

Контекстний підхід орієнтує на підвищення продуктивності освіти. Існує думка (Л. Коваль, В. Церкович), що у закладі вищої освіти продуктивним слід уважати таке навчання, «що має результатом сформовану продуктивну компетентність – синтез знань, умінь і навичок, накопичення

¹⁹² Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе, контекстовый подход: метод. пос. – М: Высшая школа, 1991. – 207 с.

досвіду та усвідомленість й емоційну орієнтованість на успішність результатів професійної діяльності»¹⁹³ [19, с. 31-34]. Привертає увагу ще й така конструктивна, на наш погляд, ідея, закладена в концепції «продуктивного навчання» (І. Бом, Дж. Шнайдер), – практико зорієнтована діяльність майбутніх фахівців має розгортатися в залежності від статусу вихованця в організованому освітньому процесі (наприклад, у межах різновиду соціальної діяльності дитини у закладі дошкільної освіти). Специфічною є ситуація «виходу у зовнішній світ», що передбачає новий рівень підготовленості студента-практиканта, який наближає його до виконання функцій професіонала¹⁹⁴ [1].

До того ж означений підхід сприяє здійсненню в освітньому процесі «дидактичної інтерпретації» життєвих цінностей студентів, що лежить в основі особистісно-професійного розвитку фахівця.

Контекстний підхід, його пояснювальну потужність суттєво збагачує взаємозв'язок із суб'єктнодіяльнісним підходом. Так, згідно останнього, результативним визначено моделювання студентами фахово значущих сегментів майбутньої роботи (наприклад, розвивати дошкільника як суб'єкта соціальної дії), а тому важливо, щоб структурні елементи професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти були змістовно і процесуально віддзеркалені в освітньо-пізнавальній діяльності здобувача вищої освіти, тобто у проекті його навчання у вищій школі¹⁹⁵ [18]. Отож, на рівні довідкових джерел нині вважається, що теорія контекстного навчання «опрацьована в розвитку діяльнісного підходу»¹⁹⁶ [10, с. 236].

¹⁹³ Коваль Л., Церкович В. Теоретико-методологічні аспекти впровадження ідей продуктивного навчання: від загальноосвітньої до вищої школи // Вища школа. – 2017. – №11. – С. 21-36.

¹⁹⁴ Bohm I., Schneider I. Productive Learning: an Educational opportunity for Young People in Europe. JPLE. Scribi. 1995. – Berlin; Milow.

¹⁹⁵ Казаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: уч. пос. – К: Вища школа, 1990. – 248 с.

¹⁹⁶ Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. і випр.. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 551 с.

Таким чином, сукупність вищевказаних наукових підходів орієнтує на виваженість вибору методичного сервісу процесу професійної підготовки майбутнього вихователя, здатного вже на етапі професійної підготовки у вищій школі до компетентного виконання однієї з важливих професійних функцій – розвивати дитину передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії.

Висновки з другого розділу

1. Створення об'єктивних соціально-педагогічних уявлень про педагогічний процес сучасної вищої школи – чинника конструктивної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, здатних до компетентного виконання важливої особистісно-професійної функції, пов'язаної із розвитком вихованців як суб'єктів соціальної дії, передбачає чітку визначеність у методологічних координатах.

На основі вивчення стану дослідження проблеми підготовки конкурентоздатного фахівця закладів дошкільної освіти здійснено поглиблення наукових уявлень про досліджуваний феномен на оновлених концептуальних засадах розв'язання невирішених проблем на основному етапі професійного становлення педагога – в умовах вищої школи, де педагогічне явище, що вивчається, осмислено у координатах набуття студентством освітнього ступеня в межах підсистеми «бакалавр – магістр».

2. Методологічну основу розроблення авторської концепції становлять положення теорії пізнання про діалектичний взаємозв'язок явищ і процесів педагогічної дійсності. Базового значення набувають філософія гуманізму і людиноцентризму, теорія суб'єкта діяльності і утворення смислової сфери особистості. Діалектичні принципи особистісно-професійного становлення фахівця обумовлюють розуміння процесу його формування у контексті єдності пізнання, спілкування і діяльності.

Визначено, що методологічний базис проблеми дослідження підготовленості майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дитини передшкільного віку становлять загальнонауковий, теоретичний та технологічний концепти. На основі аналізу домінуючих ідей наукових підходів, конструктивність яких встановлена дослідниками проблематики професійної педагогіки та дошкільної освіти, з'ясовано палітру тих з них, що дозволяють у концепції дослідження врахувати

діалектику загального, особливого і часткового у ціннісно-смысловій її детермінанті.

3. Методологічний концепт дослідження становлять суб'єктно-діяльнісний, системний і синергетичний наукові підходи, де системний набуває засновничого значення, оскільки зобов'язує враховувати і статичні, і динамічні характеристики досліджуваного явища.

4. Теоретичний концепт дослідження репрезентує сукупність аксіологічного і компетентнісного наукових підходів, де системоутворювальною є роль компетентнісного підходу через чіткість у результативному параметрі, віддзеркалення маркеру «досвід» особистості, відбиття емоційно-ціннісних її відношень; йдеться про суб'єктивну форму реалізації майбутнім фахівцем його компетенцій.

5. Технологічний концепт дослідження проблеми, що вивчається, спрямовує вибір методичного сервісу розробленої педагогічної стратегії конструктивної професійної підготовки студентів у підсистемі «бакалавр – магістр» з акцентуацією на здатність розвивати вихованця закладу дошкільної освіти як суб'єкта соціальної дії. Означений концепт передбачає перевірку ефективності експериментальної методики та представлений задіяністю ресурсів акмеологічного, контекстного й інтегративного підходів; встановлене системоутворювальне значення контекстного наукового підходу.

Вихідна концептуальна ідея започаткованого дослідження в умовах вищої школи й базується на вищезазначених концептах, що є взаємопов'язаними, взаємозалежними і взаємообумовленими.

Основний зміст розділу представлено у публікаціях автора [50; 51; 52; 53; 54].

Список використаних джерел із другого розділу

1. Bohm I., Schneider I. Productive Learning: an Educational opportunity for Young People in Europe. JPLE. Scribi. 1995. – Berlin; Milow.
2. Maslow A. H. Toward a Psychology of being / A. H. Maslow / Alam Gullette? University of Tennessee – Knoxville, 1979, – 320 p.
3. Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Сучасна соціальна філософія. Курс лекцій. Вид. друге, виправлене й доповнене. – К: Генеза, 1996. – 368 с.
4. Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності: теорія і практика: монографія. – Одеса: Астропринт, 2013 – 424 с.
5. Бірюк Л. Аксіологічний підхід до формування майбутнього вчителя початкової школи // Шлях освіти. – 2008. – №4. – С. 24-28
6. Брушлинский А. В. О критериях субъекта и его деятельности // Психология субъекта профессиональной деятельности. – Ярославль: ДИА-преса, 2001. – С. 5-23.
7. Величко Т. Д. Підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників: дис...к. п. н.: 13:00:08. – Одеса, 2014. – 273 с.
8. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе, контекстный поход: метод. пос. – М: Высшая школа, 1991. – 207 с.
9. Галус О. М. Адаптація майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: управлінський аспект: монографія. – Хмельницький: ХГПА, 2009. – 320 с.
10. Гершунський Б. С. Педагогічна прогностика: методологія, теорія, практика. – К: Вища школа, 1986. – 200 с.
11. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

12. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. й випр – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
13. Горский Д. П. Проблемы общей методологии наук и диалектической логики. – М: Мысль, 1996. – 374 с.
14. Грень Л. М. Вплив мотивації досягнення на потенціал студентів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі: зб. н. пр.- Вип. 2. – К., 2009. – 130 с.
15. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 375 с.
16. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
17. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 21-28.
18. Казаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: уч. пос. – К: Вища школа, 1990. – 248 с.
19. Коваль Л., Церкович В. Теоретико-методологічні аспекти впровадження ідей продуктивного навчання: від загальноосвітньої до вищої школи // Вища школа. – 2017. – №11. – С. 21-36.
20. Козловська І. М. Теоретичні і методологічні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід: монографія / за ред. І. Козловської та К. Лепіка. – Львів: Євросвіт, 2003. – 248 с.
21. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 420 с.
22. Краевский В. В. Методология научного исследования. – Спб, 2001 – 148 с.

23. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. – Волгоград: Перемена, 2001. – 306 с.
24. Крутецкий В. А. Психология. – М: Просвещение, 1989. – 252 с.
25. Крутий К., Зданевич Л. Сторітелінг: мистецтво розповідання, або як зацікавити і мотивувати дітей // Дошкільне виховання. – 2017. – №7. – С. 2-6.
26. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
27. Лукіяннова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд. Сучасні реалії // Наук. вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту. – 2015. – №2 (15). – С. 187-192
28. Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. – К: Либідь, 2006. – 360 с.
29. Маланов С. В. Методологические и теоретические основы психологии: уч. пос.. – М: изд-во МСПСИ, Воронеж: «МОДЕК», 2005. – 336 с.
30. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи: Навчальний посібник / І.В.Малафійк. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 632 с.
31. Маркин В. В. Личность в категориальном роду: индивид, субъект, личность, индивидуальность (психолого-акмеологический анализ) // Мир психологии. – 2007. – №1 – С. 45-54.
32. Нестеренко В., Бедрань Р. Феномен «професійна культура майбутніх фахівців» у парадигмі вищої дошкільної освіти // Науковий вісник Південноукр. нац. пед. ун-т. ім. К. Д. Ушинського. – 2017. – №4(117). – С. 75-80
33. Новиков А. М. Методология образования. – М: АТТС, 2007. – 662 с.
34. Образование: скрытое сокровище: Доклад междунар. комиссии по образованию XXI века, представленной ЮНЕСКО. – М: ЮНЕСКО, 1996. – 31 с.

35. Остапчук О. Є. Можливості синергетики в розбудові інноваційного простору / Педагогіка і психологія. – 2004. – №4 (45). – С. 20-26
36. Петров А. В. Основные концепты компетентностного подхода как методологические категории // Alma mater. – 2005. – №2. – С. 54-58
37. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: дис. ... к. п. н.: 13.00.04. – Одеса, 2008.– 240 с.
38. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / за ред.. О. А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДУ, 2011. – 389 с.
39. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості: монографія. – Харків: Мачулін, 2017. – 442 с.
40. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: [пер. с англ] / А. Ребер. – М: Вече: Аст, 2003. – 592 с.
41. Синергетика і творчість: монографія / за ред.. В. Г. Кременя. – К: Інститут обдарованої дитини. – 2014. – 312 с.
42. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. пос. – К: Вища школа, 2005. –239 с.
43. Словник іноземних слів / За ред. Мельничук О. І. – К: УРЕ, 1977. – 458 с.
44. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред.. А. Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.
45. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: уч. пос. / под. ред. В. Э. Чудновского. – М.: Обминск, 2008. – 532 с.
46. Третьяков П. И. Митин С. Н., Бояринцева Н. Н. Активное управление педагогическими системами: уч. пос. / под. ред. П. И. Третьякова. – М, 2000. – 182 с.
47. Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матер. метод. семінару. – К, 2009. – С. 105-113.

48. Шехавцова С. О. Суб'єктивність студента як психолого-педагогічна проблема // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України: матер. міжнар. наук-пр. конф. – ч. III – Ялта, 2011. – С. 147-148.
49. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемеров: Кузбассвуздат, 2000. – 204 с.
50. Лесіна Т.М. Збагачення духовності особистості як домінанта конструктивності наукових підходів до професійної підготовки педагога-дошкільника // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 5 (80). – Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В Даля., 2017. – С. 108-117.
51. Лесіна Т.М. Професійна підготовка вихователя дошкільного навчального закладу до розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії в контексті сучасних інновацій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Вип. 21. – кн. 3.– Том II (76). – К.: – Гнозис, 2017. – 440 с. – С. 192-200.
52. Лесіна Т.М. Про методологічні засади підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників/Збірник наукових праць «Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки». – Вип. № 17-18, 2017. – Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.- Черкаси, 2017. – С. 55-60.
53. Лесіна Т.М. Деякі методологічні орієнтири дослідження підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників Педагогічний альманах:збірник наукових праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти, 2018 . - Випуск 37. – С. 240-246.

54. Лесіна Т.М. Концептуальні засади підготовки вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників / Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П.Ю. Саух, відп. ред. Н.А. Сейко]. – Житомир: Вид-во Житомирського держ.ун-ту імені І. Франка, 2018. – Вип. 1 (92). – С. 102-105.
55. Богуш А.М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: монографія. – Вид. 2-ге, доопрацьоване і доповнене. – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2018. – 329 с.
56. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
57. Серегина И. А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: Дис. канд. психол. наук / И. А. Серегина. – М., 1999. – 208 с.
58. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
59. Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности. // Психологический журнал, 2013. Том 34, № 2. □ С. 5–16.

РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНА СТРАТЕГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ ТА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Підготовленість вихователів-практиків до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії: генеза, стан сформованості

Визначаючи концептуальні засади педагогічної стратегії підвищення результативності процесу підготовки у вищій школі вихователя закладу дошкільної освіти, здатного розвивати соціальні уміння й формувати соціальні навички дітей передшкільного віку, постала необхідність поглибити наукові уявлення про конструкт «підготовленість майбутнього вихователя розвивати дитину як суб'єкта соціальної дії». А це спонукало до звернення до такої галузі гуманітарного знання, що вивчає історичний розвиток педагогічної думки у вищеокресленій площині, оскільки просторово-часова й предметна багатогранність історико-педагогічних уявлень, співвідношення різного рівня педагогічних фактів минулого із сьогоденням додають чіткості абрисам предмета започаткованого нами дослідження.

Зазначимо, що наукові розвідки дослідників (Н. Чупан, Т. Завгородня, О. Радул, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко) засвідчують про ускладнення предметно-пошукової та теоретико-методологічної проблематики саме української історії педагогіки¹⁹⁷ [12, с. 370]. Не ставлячи за мету докладний аналіз історичних та джерелознавчих досліджень, все ж деталізуємо логіку розгортання ідеї випереджувального розвитку особистості (починаючи із дошкільного її вікового періоду) як суб'єкта соціальної дії через

¹⁹⁷ Енциклопедія освіти / гол. ред.. В. Г. Кремень. – К: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

педагогічно-компетентне спрямування, насамперед, фахівцями-соціономістами. В основу виокремлення певної етапності означеного процесу покладено педагогічний факт (від. лат. *factum* – зроблене), що довідкові джерела трактують як явище із притаманною йому «силою» стати рушієм іншого педагогічного явища.

Отже, саме сформовані у дитині передшкільного віку соціального вміння і навички виступають рушійною силою таких особистісних соціально вагомих новоутворень, як соціальна компетентність, соціальний інтелект, соціальна зрілість тощо.

Принагідно зауважимо на тому, що різні аспекти вищевказаного формату осмислення базового педагогічного явища мали місце у відповідні періоди розгортання філософії – «науки всіх наук», оскільки йдеться про специфічне знання щодо «вічних проблем» людства, з-поміж яких – мета і сенс життя особистості, моральності і доброчинності. Найбільш сприятливі умови для розвитку та реалізації ідей, пов'язаних із здатністю педагога формувати соціальні уміння і навички вихованця, утворилися завдячуючи такій домінанті роздумів філософів: головне завдання соціальних інституцій, починаючи із базової – сім'ї, належить саме вихованню, а ідеалом виступає освіченість людини.

Констатація того педагогічного факту, що в решті-решт від професійної підготовленості майбутніх вихованців залежить динаміка процесу розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії, й була покладена в основу виокремлення певних етапів в історії філософської та суто педагогічної думки – імпульсу наукового пізнання. З-поміж основних етапів окреслимо, зокрема, наступні.

Перший етап – *пошуково-пізнавальний*, що репрезентує античну педагогіку та ідеї епох Середньовіччя й Відродження (не раніше 356 р. до. н. е. – XIX ст.). Так, вивчення праці Ксенфонта «Спогади про Сократа» свідчить про відповідь мислителя на питання етики щодо «блага вище блага» – про феноменологію корисного, а також про визнання важливим «прикрашати

душу чеснотою»; при цьому акцентується увага на тому, що «знання і дія» людини є неподільним. Як відомо, саме Платон (427-347 рр. до н.е.) вперше ставить питання про «громадські виховні будинки для дітей до 7-річного віку, де вони перебувають під наглядом спеціальних осіб», та про важливість відповідального підходу до «годувальниць, бо вони мають слідкувати, щоб діти стали благоприсойними, а не розбещеними». У контексті філософської спадщини Аристотеля (384 р. до н.е. – 322 р. до н.е.) вбачається і нині конструктивною ідея про те, що після набуття дитиною семи років її вихованням має піклуватися держава (а не лише сім'я); виходячи ж з природного бажання дитини пізнавати оточуючий світ, базове значення слід надавати вмінням. За Аристотелем, першою сходинкою пізнання дитиною соціальної реальності виступає «практичне вміння», що формується протягом набуття знань про той об'єкт, на який спрямована практична діяльність дитини.

Розгортаючи вищеозначену ідею, Демокріт Абдерський (460-370 рр. до н.е.), з одного боку, посилює тезу про роль саме умінь і навичок в удосконаленні особистісних новоутворень, стверджуючи, що «хорошими людьми стають більше від виховання, ніж від природи». З іншого ж боку філософ дуже образно, але влучно деталізує вагу особистісно-професійного призначення вихователя, наполягаючи на тому, що «виховання дітей – ризиківана справа, бо у разі успіху остання придбана ціною великої праці і турботи, у разі ж невдачі – горе незрівняне не з яким іншим».

М. Квінтіліан (42 – 118 рр. н.е.) зосереджує увагу на важливості «наймолодших років» життя дитини у набутті якісно нових особистісних якостей, при цьому наголошуючи на важливості ретельного відбору «пестунів» – досвідчених наставників, які «передусім повинні вивчати розум та природу дорученої дитини».

З огляду на предмет нашого дослідження важко переоцінити думку і тих мислителів (зокрема, Ф. Рабле, М. Монтеня та ін.), які висловлювали

педагогічну ідею, пов'язану із підвищенням ролі самої дитини у набутті нею будь-яких соціально значущих особистісних якостей: «дайте дитині думати самій...»; до того ж виокремлена вага саме наукового підґрунтя будь-яких педагогічних зусиль у вищевказаній площині – «якщо наука не змінює і не поліпшує недосконалого стану душі, то краще все кинути...».

Отже, вищезазначений період розвитку філософсько-педагогічних ідей, які мають безпосередній або опосередкований вплив на наукове осмислення ключових для започаткованого нами дослідження педагогічних явищ, може бути згорнуто представлений як «науково-пізнавальний».

Другий етап – *поглиблено гностичний* – збігається з епохою Просвітництва, нижня межа якої пов'язана із постаттю Я. Коменського, а верхня – здобутками педагогів-гуманістів (кінець XVII – кінець XVIII ст.).

У педагогічній спадщині Я. Коменського віднаходимо положення про самоцінність періоду дитинства у соціальному становленні особистості: саме дитинство «втілює собою весну». Більш розгорнуто, ніж попередники, педагог визначає важливість у вихованні раннього періоду життя, бо «природа все творить з коріння», а ресурсами щодо розвитку у дитини «кардинальних» чеснот є формування умінь, оскільки «все потрібно закріплювати постійними вправами»¹⁹⁸ [18].

Не менш суттєвим для нашого дослідження є й розкриття Я. Коменським «законів про педагогіусів і педагогів», з-поміж яких окреслено той, що актуалізує розвиток дитини як суб'єкта соціальної дії – йдеться про «важливість у роботі педагога ... передусім учити найнеобхідному, благочесності, потім добродійності у спілкуванні з людьми, і, нарешті, зовнішній прикрасі життя – наукам» [18].

У «Думках про виховання» Дж. Локка (1693 р.) і в доробку Ж.-Ж. Руссо (1712-1778 рр.) переконливо доводиться положення про те, що «не можна виховувати ... дволиків людей», які по-різному себе поведуть у звичному

¹⁹⁸ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения.. – Т.2. – М., 1939. – С. 233-262

для них і в суспільному середовищі; доцільно вже з народження дитини починати виховання, враховуючи, що розвитку її соціального досвіду «треба допомогти» – «ні в чому не потураючи фантазії, давати дітям справжньої волі і менш влади; давати їм більше діяти самим і менш вимагати від іншого; треба розумно спрямовувати надлишок сил дитини»¹⁹⁹ [39, с. 232].

Подальшому розгортанню вищеокреслених ідей присвячена праця «Про людину» К. Гельвеція (1715-1771 рр.), де йдеться не лише про «аргументацію найсильнішого доказу могутності виховання» – сфери професійної діяльності педагога, а й про ресурси його націленості саме на суспільні інтереси, бо тільки від такого виховання «можна очікувати патріотів. Тільки воно може міцно зв'язувати в пам'яті громадян ідею особистого блага з ідеєю національного». К. Гельвецій наполягає на визнанні «першою і єдиною аксіомою моралі» наступне: «Благо суспільства – верховний закон».

Відтак, можемо констатувати започаткування нового вектора в тлумаченні і самоцінності соціального виховання, починаючи з дитинства, і неперевершеної ролі педагога в окресленій площині. Зазначене набуває нових абрисів у доробку Д. Дідро (1713-1784 рр.), який, полемізуючи із К. Гельвецієм, все ж поділяє з ним думку відносно потреби «в чесній людині й хорошему громадянину»²⁰⁰ [8, с. 120-242].

Отже, умовні межі другого етапу розгортання історико-педагогічної площини осмислення порушеної нами проблеми дослідження віддзеркалюють поглиблено-гностичну потужність надбань класичної педагогічної науки.

Третій етап – *практико-узагальнювальний* (початок XIX – початок XX ст.) репрезентує інтенсивний розвиток реформаторських практико-орієнтирних ідей, які склали підґрунтя педагогічних інновацій, у тому числі й

¹⁹⁹ Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки/ укл. З.Н. Борисова. – К.: Вища школа, 2004. - 511 с.

²⁰⁰ Дени Дідро. Собрание сочинений – М: ГИХЛ, 1940. – Т. II – 242 с.

в аспекті підготовленості вихователя закладів дошкільної освіти розвивати дитину як суб'єкта соціальної дії.

Виразним маркером цього періоду розцінюється доробок В.-Ф. Фребеля (1782-1852), де системоутворювальною постає ідея взаємодії сім'ї і дитячого садка, що спрямована на випереджувальний розвиток у дитини («немовлячого» і «дошкільного» віку), якісних особистісних новоутворень. Особливо цінним вважаємо ресурс, на який зацентовано увагу у зв'язку із соціальним розвитком дошкільника – спільне з однолітками соціальне життя, тобто «те, чого сім'я дати не може». «Система Фребеля», як і розроблений ним підхід до професійної підготовки «дитячих садівниць» («фребелічок»), набули світового позитивного резонансу (П. Кергомар (Франція) та ін.), у тому числі й через конструктивність важливої для розуміння механізмів соціального розвитку дошкільника такої ідеї: «все внутрішнє пізнається внутрішнім ... за зовнішнім і через зовнішнє».

Зауважимо на тому, що відчутного імпульсу педагогічна думка про важливість соціального розвитку вихованця з дитинства набула під впливом праць Й. Песталоцці (1746-1827 рр.), Й. Гербарта (1746-1841 рр.), А. Дистервега (1790-1866 рр.).

Так, конструктивним і нині вважається положення Й. Песталоцці щодо ваги наступних «каналів» педагогічного впливу на розвиток «природовідповідних сил дитини – серця, розуму і руки»; це значно розширює усталені уявлення про базову основу розробки фахівцями педагогічної стратегії щодо розвитку соціальної компетентності дитини²⁰¹ [31, с. 339-366]. А ось у чому принципово важливою слід уважити розробку вихователем педагогічної технології, віднаходимо розгорнуту відповідь у працях Й. Гербарта: «від вихователя я вимагаю науки й сили мислення», бо, приступаючи до розв'язування соціально-педагогічного завдання, слід пам'ятати, що «вихідною точкою» є індивідуальність вихованця, розуміння

²⁰¹ Песталоцци И. Г. Произведения в 3-х томах. – М: АННРСФСР, 1965. – Т. 3. – 366 с.

«чого хочеш» та його розкриття «як географічної карти, або, по можливості, як план добре побудованого міста, де схожі напрями одноманітно перетинають один одного і де дитина самостійно орієнтується без усілякої підготовки».

Отож, за порадою Й. Гербарта – «кращого педагога серед філософів і кращого філософа серед педагогів» – кожен вихователь має якомога «краще працювати над самостійним мисленням», а за висновками А. Дистервега – «вчителя німецьких учителів» – «чим більш культуровідповідне узгоджується з природовідповідним, тим благородніше, краще і простіше складається життя» вихованця.

Означені положення педагогів-класиків ми намагалися використати у процесі розробки авторської концепції підготовки майбутнього вихователя до розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії. До зазначеного додамо, що окреслений етап нами не випадково названо саме «практико-узагальнювальним», адже ж на цей період (зокрема, на першу половину ХХ ст.) і припадає реформаторська діяльність Р. Штайнера (1821-1925 рр.) та М. Монтессорі (1870–1952 рр). А в їхньому доробку містяться актуальні й нині положення щодо важливості врахування «внутрішньої природи дитини до семи років» із таким цінним зауваженням: «Найважливіші загадки виховання будуть вирішені тим, хто порине в життя такої дитини, яка ... відчує себе в оточуючому світі, але ще не в собі самій». Відтак, окресленому сегменту дослідження – компетентність фахівця і своєрідність його особистісно-професійного впливу на соціальний розвиток саме дитини передшкільного віку доцільно надавати посиленої уваги. Йдеться про особливу роль такої дитини «в перетворенні світу» та вагу сформованості її соціальних умінь і навичок, розвиток яких становить важливу сферу прицільного втручання з боку дорослих²⁰² [40, с. 49-63];²⁰³ [1, с. 13-17].

²⁰² Штайнер Р. Душевно – духовные основы педагогики [пер. с нем. – М: Парсифаль, 1997. – 144 с.]

²⁰³ Montessori M. Absorbent Mind. Oxford, England: Clio Press Cop. 1989. Vol. 1. – P. 13-17

Четвертий етап – *концептуально визначальний* (середина ХХ – ХХ кінець ст.) – дозволяє створити системне уявлення про напрями національного відродження та педагогічного просвітництва в Україні. Витоки у цьому плані віднаходимо в доробку вихованця Києво-Могилянського колегіуму Єпіфанія Славинецького, зокрема в його трактаті «Громадянство звичаїв дитячих». Цікавими для сучасних дослідників проблематики соціального визовання дошкільнят доречно, на наш погляд, уважити висвітлені науковцем характеристики «відтінків» (а їх він називає 164) щодо правил поведінки особистості як у закладі освіти, так і поза ним.

Педагогічна спадщина Г. Сковороди (1722-1794), О. Духновича (1803-1863) уособлюють важливу думку: принципово важливо в дітях «збудити народолюбство», бо «людина без народності подібна блукаючому вовкові, для якого всякий ліс, де він їжу знаходить, є батьківщиною»²⁰⁴ [39, с. 128-135]. Така думка деталізована й у практичній спадщині К. Ушинського (1824-1871), Я. Чепіги (1875-1938), Б. Грінченка (1863-1910), С. Русової (1856-1940) та ін.

Науково обґрунтованою й практично апробованою є система поглядів на проблему становлення фахівця-майстра, здатного конструктивно розвивати дитину як субєкта соціальної дії, створена В. Сухомлинським (1918-1979) і системно представлена у фундаментальній праці «Серце віддаю дітям» (1969 р.). Творча реалізація численних порад педагога-класика щодо поглиблення наукових уявлень про окреслену проблематику відображена на різних етапах започаткованого нами дослідження²⁰⁵ [24, с. 14]; ²⁰⁶ [23, с. 32 та ін.].

Аналіз історико-педагогічного доробку дозволив більш виважено й умотивовано окреслити параметри авторської концепції.

²⁰⁴ Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки/ укл. З.Н. Борисова. – К.: Вища школа, 2004.- 511 с.

²⁰⁵ Лесіна Т. М. Розвиваємо соціальні вміння і навички у дьтей передшкільного выку: метод рек. – Ізмаїл, 2017. – 36 с.

²⁰⁶ Лесіна Т. М. Підготовленість вихователя до розвитку дитини передшкільного віку як субєкта соціальної дії: сутність, зміст, методи формування у закладі вищої освіти: навч пос. – Ізмаїл, 2018 – 96 с.

Зацікавлення становить стан підготовленості вихователів сучасного закладу дошкільної освіти до розвитку соціальних умінь і навичок, зокрема, дітей передшкільного віку. Передусім нами вважалось важливим уточнити: який саме зміст (перелік) сучасні практики дошкільля вкладають у поняття «соціальні вміння і навички» дитини; яку їхню сукупність правомірно вважати базовою з огляду на становлення дитини передшкільного віку – субєктом соціальної дії (генеральну вибірку становили 87 вихователів деяких закладів дошкільної освіти м. Ізмаїл, м. Кременець, м. Одеса). За ознакою «стаж роботи на посаді вихователя закладу дошкільної освіти» вибірка характеризується наступним чином: до п'яти років – 46%, до десяти років – 31%, до 20 років – 23%; 20 осіб є чинними вихователями саме дітей передшкільного віку.

З-поміж використаних дослідницьких методів (педагогічне спостереження, опитування, тестування, бесіда, аналіз результатів діяльності) провідного значення було надано рейтингу (оцінка компетентних суддів) та контент-аналізу. Щодо останнього, то респондентам було запропоновано надати власне визначення конструкту «соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку».

Аналіз набутого емпіричного матеріалу дозволив виокремити найбільш визнані практиками «сміслові елементи», що нами інтерпретовано як категоріальні ознаки. Зауважимо на важливості висновку О. Дубасенюк, який ми враховуємо: в ознаках будь-якого поняття слід розрізняти «загальне», що відбивається в «особливе» та позначається на «одиничне»²⁰⁷ [11, с. 34-42]. Ця дослідницька позиція має надто істотне значення в контексті нашого дослідження: йдеться про загальне поняття «вміння і навички», що утвердилось у психолого-педагогічній науці (Г. Люблінська, О. Ковальов, К. Платонов, С. Рубінштейн, О. Савченко та ін.), де зріз «особливого»

²⁰⁷ Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія. – Т. 2. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 376 с.

відтворює параметр «соціальності», а «одиничне» відстежується через вікову своєрідність дошкільника. Відтак, пророблена аналітична робота дозволила звузити категоріальні ознаки до їхньої такої сукупності: соціальні вміння і навички дитини – це «спосіб розв'язання соціальних ситуацій», «здібність поводитися в соціумі», «свідоме вчинення соціальних дій». За самооцінними судженнями педагогів-практиків, як бачимо, звертається увага на різні грані «соціального» в конструкті «соціальні вміння і навички», який, до речі, розглядається респондентами переважно як неподільне утворення. Водночас привертає увагу у судженнях практиків факт інтуїтивного, але все ж «вловлення» взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємообумовленості означеного явища із іншими (далеко не близькими), як от: здібність, здатність, готовність та ін.

Послугувавшись методом «оцінки компетентних суддів» видалось за можливе деталізувати палітру соціальних умінь і навичок, які є найбільш типовими для сучасного дошкільника (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**До характеристики різновиду соціальних умінь і навичок
вихованців закладу дошкільної освіти
(за результатами експертної оцінки)**

	Соціальні вміння і навички	Рангове місце	«Вага» за 12 бальною шкалою
1.	Володіє навичками бачити спільне і розбіжне в соціальній поведінці різних за віком, статтю людей	IX	4-6
2.	Володіє навичками соціальної взаємодії з однолітками	I	10-12
3.	Вміє бути лідером і підлеглим у спільній суспільній справі	XIV	7-9
4.	Вміє виявляти у соціальному бутті повагу до дорослих і співчуття до слабших	III	10-12

5.	Вміє домовлятися, обминати конфліктні соціальні ситуації	V	10-12
6.	Вміє оцінювати корисність суспільних дій (вчинків)	VI	7-9
7.	Вміє помічати суспільно значущі якості у літературних героїв	V	7-9
8.	Вміє презентувати себе в соціумі	XI	4-6
9.	Вміє оцінювати (надавати самооцінку) вчинкам з позиції загальнолюдських цінностей	VIII	7-9
10.	Вміє сказати «ні» в соціальних ситуаціях вибору	XII	1-3
11.	Має навички аналізувати свої соціальні дії та інших з позиції загальнолюдських цінностей	VII	7-9
12.	Має навички підтримувати діалог, складати невеличку розповідь	XIII	1-3
13.	Має соціальні навички фізичної самоорганізації	IV	10-12
14.	Має сформовані навички прогнозування моделі поведінки інших у грі	X	4-6

Зазначимо, що набутий емпіричний матеріал сприяє розширенню уявлень про феноменологію соціальних умінь і навичок дітей передшкільного віку, хоча й має здебільшого компенсаторне значення.

Природний практичний інтерес становив, з одного боку, базові соціальні вміння і навички, що характеризують саме дітей передшкільного віку, а з іншого – ступінь розвитку відповідних з них, що й утворюють означений сегмент. Послугувавшись судженнями «компетентних суддів» (методисти закладів дошкільної освіти, вихователі-супервізори), доходимо узагальнень: по-перше, базовими соціальними вміннями і навичками дітей передшкільного віку, на розвиток яких доцільно сфокусувати увагу вихователів, доцільно вважати: а) «вміння виявляти у соціальному бутті

повагу до дорослих і співчуття до слабших»; б) «володіти навичками соціальної взаємодії з однолітками»; в) «сформованість соціальних навичок фізичної самоорганізації»; г) «вміння домовлятися, обминати конфліктні соціальні ситуації». По-друге, з огляду на якісну характеристику представленої (див.табл.3.1) «ваги» певного різновиду соціальних умінь і навичок (1-3 бала – «бажані», 4-6 балів – «не менш важливі з-поміж інших», 7-9 балів – «важливі», 10-12 балів – «виключно цінні»), цілком очевидним є те, що окреслений сегмент соціальних умінь і навичок саме старших дошкільників віднесено експертами до «виключно цінних». Отож, можна припустити актуалізацію проблеми здатності вихователя компетентно розвивати, насамперед, базові соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку. До того ж за результатами анкетування практиків, які обіймають посаду вихователя старшої групи закладу дошкільної освіти, встановлено, що всупереч очікувань, наприклад, лише кожна четверта дитина передшкільного віку характеризується сформованими «вміннями домовлятися, обминати конфліктні соціальні ситуації».

Зауважимо, що з огляду на новопостале завдання сучасної освітянської галузі, пов'язаного з інтенсивним розвитком ідеї інклюзії, природний інтерес становив такий аспект пілотажного дослідження: як сучасні практики дошкільної освіти оцінюють свою здатність до соціального розвитку дітей передшкільного віку з особливими освітніми потребами. Анкетування деяких з учасників експерименту засвідчило, що 51% (з 49 осіб) обізнані із інклюзією як стратегією міжнародного законодавства; приблизно кожний третій (17%) зауважує на «достатньому» рівні уявлень про командну роботу з колегами; 14% вважають себе «практично готовими» до роботи в цьому напрямі професійної діяльності в інклюзивному закладі дошкільної освіти.

Принагідно відмітимо, що на етапі пілотажного дослідження нами вивчався такий аспект практичної діяльності вихователів – наскільки виявляється результативність роботи респондентів-вихователів, спрямована

на розвиток вихованців як суб'єктів соціальної дії. Отримані результати анкетування базувалися на самооцінних судженнях педагогів, які нині працюють із різною віковою категорією вихованців (додаток В). Встановлено, що за самооцінними судженнями практиків «підготовленими» себе вважають 19,6% (17 осіб) опитаних, кожний третій (32,1%) – «більше підготовленим, ніж непідготовленим», 26,5% респондентів оцінюють себе як «більш не підготовленими, ніж підготовленими», а кожний п'ятий (21,8%) вважає себе «непідготовленим» до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Звісно зазначене має діагностувальний характер, хоча й складає відповідну інформаційну основу. Отримані дані розширюють проблемне поле дослідницького задуму, сприяють визначенню педагогічної стратегії дослідно-експериментальної частини започаткованого дослідження.

Як уже зазначалось, пілотажний експеримент мав ще й на меті уточнити стан порушеної в нашому дослідженні проблеми з позиції результатів саморефлексії практиками сучасної дошкільної освіти набутого досвіду розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Природний дослідницький інтерес склали, зокрема, ще й такі аспекти: що саме перешкоджає нині практикам якісно реалізовувати професійні функції, пов'язані із розвитком у здобувачів дошкільної освіти їхніх соціальних умінь і навичок; чого, на їхню думку, не додає вищий заклад освіти майбутнім вихователям в аспекті здатності до конструктивного розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії. Як зазначалось (п. 3.1), респондентами виступали практики закладів дошкільної освіти не лише півдня Одещини й Тернопільщини (м. Кременець); ця обставина, на наш погляд, сприяє підвищенню педагогічного сенсу набутих результатів анкетування. Деталізуємо їх за означеними параметрами.

Стосовно чинників, які педагоги-практики відносять до тих, що перешкоджають успішності становлення дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії, маємо підстави (за результатами ранжування)

називати такі: кризові явища у сучасній сім'ї як соціальній інституції, що унеможливають єдність вимог до особистості вихованця та гальмують процеси налагодження соціального партнерства у розв'язанні проблемних запитань щодо набуття дитиною дошкільної соціальної зрілості (I рангове місце); відсутність педагогічної взаємодії фахівців-соціологів, спрямованої на ініціювання та компетентний розвиток у дітей саме соціальних умінь і навичок □ важливої передумови становлення дошкільної соціальної зрілості (II рангове місце); ситуативний характер схвального ставлення соціуму до вчинених дитиною просоціальних дій, що загострює протиріччя, які зумовлюють стабільність вибору соціальної моделі поведінки, опрацювання нею соціальних умінь і навичок (III рангове місце). Осмислення нами вищезазначеного сприяло вдосконаленню дослідницького задуму.

Стосовно домінуючих суджень педагогів-практиків відносно того, чого не додає сучасна вища школа вихователю закладу дошкільної освіти задля результативного здійснення ним особистісно-професійної функції соціального розвитку дітей передшкільного віку, то набуто підстави для такого узагальнення: продуктивних технік успішного розвитку соціальних умінь і навичок у вихованців; усвідомленості студентів щодо ваги такого аспекту фахової діяльності; вияву ними настійливості, професійної мобільності і оптимізму в розв'язанні проблематики становлення дитини як суб'єкта соціальної дії. Зазначене дозволило визначитися у сукупності принципів функціонування у вищій школі розробленого експериментального підходу щодо процесу, який досліджується.

3.2. Підготовленість майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку: компонентний склад, критеріальний вимір, рівнева характеристика

Перша спроба осмислити здатність вихователя закладу дошкільної освіти до розвитку «соціальності» дитини передшкільного віку була зроблена на рівні фундаментального дослідження В. Логвіною ще у 80-х роках минулого століття. Так, науковець розробила і впровадила програму соціальної діяльності як орієнтир розкриття дошкільниками сутності цих явищ. В основу програми покладено ієрархічний принцип, що вимагає репрезентації понять за ієрархією, а саме: центральне поняття складає основу системи, а похідним стають відповідні поняття про соціальну дійсність. У такий спосіб експериментальним шляхом доведено спроможність впливати на оптимальний соціальний розвиток дитини дошкільного віку, яка здатна до активного творчого вияву. Цікавим є й те, що вихідним розглядались знання про дійсність, які доступні наочно-дієвому та наочно-образному пізнанню саме дошкільників. Значний практичний інтерес у вищезокресленій площині становить і досвід сучасних педагогів щодо реалізації програми «Перші кроки» на базі дошкільного закладу дошкільної освіти № 26 м. Полтави. Означена програма, як відомо, діє в Україні з 1993 року за ініціативою фонду «Відкрите суспільство в Україні» і вже нині творчо впроваджена у 17 країнах світу. Домінантною ідеєю означеної програми виступає реалізація принципу дитиноцентризму у підсистемі «заклад дошкільної освіти – початкова сходинка шкільного навчання» в освоєнні вихованцями соціального досвіду.

Попри цілковито очевидного значення вищезокресленого в набутті абрисів постановкою проблеми соціального розвитку дитини передшкільного віку, поза увагою залишається принципово важливе – визначеність у базових особистісних новоутвореннях, динаміка розвитку яких є визначальною, а відтак, має становити професійну платформу цілеспрямованої діяльності,

зокрема, вихователя закладу дошкільної освіти, що й потребує його відповідної підготовленості.

Ми суголосні з позиціями тих науковців, які визначають вищу школу як основний етап професійної підготовки фахівця (Н. Вітвицька, Н. Гузій, А. Дубасенюк, С. Литвиненко, Р. Пріма, Л. Хомич та ін.). При цьому все ж варто чітко визначитися у науковому статусі тих понять, що межують із дефініцією «підготовка». Фундатори теорії саме педагогічної діяльності (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков) зауважують, насамперед, на особливому характері цієї діяльності, оскільки вона є складно організованою системою різновиду діяльностей. До того ж суттєві уточнення вносять психологи, які досліджують феноменологію діяльності педагога. У цьому плані не вгасає інтерес до наукового доробку Г. Костюка, який в основу уявлень про діяльність покладав розуміння цього феномена як процесу, що спрямований на задоволення предметних потреб суб'єкта, а мету діяльності визначав як той регулятор, який співвідноситься із потребами особистості через мотиви та умови задовільнення потреб. Отож, за Г. Костюком, для суб'єкта діяльності й усвідомлення її мети принципово важливі і мотивація, і предмет, способи дії та операції, і спілкування, а також осмислення проміжних та кінцевих результатів діяльності. Психологами (Л. Анохін, В. Зінченко, М. Каган, О. Леонтьєв та ін.), встановлено, що «формуючи» суб'єкт діяльності (наприклад, майбутнього вихователя), доречно вбачати мотиваційну, змістовну та операційну сторони.

Сучасні науковці (зокрема С. Литвиненко) розширюють наукове уявлення про феномен «підготовка студентів до професійної діяльності», стверджуючи про таке: підготовка є засобом формування у майбутнього фахівця готовності до діяльності, а готовність виступає не лише результатом, а й показником якості підготовки, що «реалізується й перевіряється в діяльності». Саме в такому ракурсі сучасності дослідники здебільшого вивчають певні вектори підготовки майбутніх педагогів-соціологів,

зокрема вихователя, до формування у вихованців соціального досвіду²⁰⁸ [26, с. 29].

У зв'язку із зазначеним вирізняється своєю конструктивністю фундаментальне дослідження О. Листопада, де висвітлюються як науково-теоретичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, так і комплексна методика, що деталізована за певними етапами – адаптаційно-орієнтувальний, інформаційно-теоретичний, креативний²⁰⁹ [25, с. 100-103]. Отож, науковець розробив і експериментально обґрунтував своєрідність тих методів, організаційних форм щодо змісту і послідовності професійної підготовки студентів, яка віддзеркалює досягнення сформованості ціннісного, когнітивного і діяльнісного компонентів їхнього професійно-творчого потенціалу як майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. У такий спосіб досить переконливо, на наш погляд, доведено й ресурси вищої школи у суцільному відтворенні здатності вихователя до вияву творчості у професійній діяльності. Натомість ще й досі у проблемному полі професійної педагогіки залишається аспект, пов'язаний із визначенням специфіки основного етапу професійного становлення майбутнього вихователя саме як фахівця, здатного формувати таку «ключову компетентність для життя» у дошкільника, яка дозволяє йому стати суб'єктом соціальної дії.

Професійна підготовка майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти складає предмет дослідницької уваги сучасних науковців (Г. Беленька, Г. Ворочинська, Н. Гавриш, Л. Зайцева, В. Нестеренко, М. Рогачко та ін.). Аналіз наукових напрацювань свідчить про домінування дослідницької позиції щодо поглиблення наукових уявлень про підготовку студентів до певного саме локального виду професійної діяльності. У цьому плані, на

²⁰⁸ Методичні аспекти соціально-педагогічної діяльності: монографія / за ред. Л. О. Данильчук, І. Ф. Лизун – Хмельницький: ФОП Цюпак, 2017. – 352 с.

²⁰⁹ Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: монографія. – Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2015. – 328 с.

нашу думку, вигідно вирізняється дослідження Н. Кононенко. Так, у ньому міститься результативна спроба дослідити процес формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів, де системність потрактовано за певними компонентами (мотиваційно-спрямувальний, номінативно-змістовний, операційно-узагальнюючий), процес набуття студентами таких знань простежується за певною етапністю (адаптивно-орієнтувальний, структурно-функціональний, операційно-узагальнюючий), а процес набуття студентами таких знань простежується за певною етапністю (адаптивно-орієнтувальний, структурно-функціональний, системно-інтерактивний). Ми поділяємо думку Н. Кононенко відносно шляхів, що забезпечують системність професійно-педагогічних знань, а саме: інтеграція змісту навчальних дисциплін за ключовими педагогічними поняттями – віддзеркаленням предметної специфіки діяльності саме вихователя; дослідницькі завдання, спрямовані на усвідомлення студентами варіативності педагогічних явищ відповідно до сфер діяльності фахівця у закладі дошкільної освіти; створення умов для вільного вибору студентами підходу до розв'язання тих педагогічних ситуацій, які пов'язані із майбутньою професійною діяльністю²¹⁰ [20, с. 4].

Нашу дослідницьку увагу привернув такий аспект проблематики професійної підготовки майбутнього вихователя ЗДО, що проектується на намаганні дослідити відповідне інтегративне педагогічне явище. Йдеться, зокрема, по-перше, що, по-перше, має наскрізний характер особистісного новоутворення; по-друге, віддзеркалює сутність і природу дитинства; по-третє, набуває властивості ключової компетентності у загальному процесі становлення і розвитку особистості та утворює принцип самоцінності дошкільного дитинства, створюючи предмет комплексного пізнання вихователем та змістове наповнення його перетворювальної професійної

²¹⁰ Кононенко Н. В. Формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. дис.. канд.. пед.. н. 13.00.08. – Одеса, 2017. – 21 с.

діяльності; отож йдеться про підготовленість студентів вищої школи до розвитку у дітей передшкільного віку соціальних умінь і навичок.

Вивчення і узагальнення наукової літератури з проблематики професійної підготовки майбутнього вихователя (А. Богуш, Т. Величко, Ю. Волинець, О. Листопад, В. Любива, Н. Хворостивська та ін) засвідчують, що певні теоретико-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх вихователів досліджуються як на фундаментальному рівні, так і осмислювалися побіжно – з огляду на своєрідність предмета вивчення дослідника. Наприклад, С. Гаврилюк, досліджуючи означений процес за вектором здатності майбутнього фахівця до педагогічної творчості, встановила: у дошкільному віці дитини своєрідним «внутрішнім генератором» саморозвитку та самовдосконалення є її пошукова творча діяльність, а здатність педагога впливати на дитячу творчість інтенсивно розвивається, якщо активізується інтерес студентів до педагогічних інновацій²¹¹ [7]. Такий ракурс проведеного дослідження дозволяє, з одного боку, уточнити механізм набуття особистістю ознак суб'єкта діяльності, а з іншого – на етапі визначення технологічного концепту дослідження процесу професійної підготовки вихователя ЗДО більш прискіпливо поставитися до вибору оптимальної технології становлення «мотивованого студента», тобто такого, який би позитивно-активно ставився до педагогічних інновацій. У зв'язку із зазначеним привертають увагу напрацювання тих науковців, які вивчають методику створення у вищій школі педагогічних умов, що сприяють формуванню майбутнього фахівця – суб'єкта професійної діяльності. Так, урахувавши важливість набуття майбутніми соціономічної сфери у період університетської освіти досвіду суб'єктності, К. Віщукаєва окреслює сукупність таких педагогічних умов: наявність стійкої мотивації студента до вияву власної позиції у майбутній

²¹¹ Гаврилюк С. М. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості: теорія і методика: монографія / С. М. Гаврилюк. – Умань: вид. «Сучінський М. М.», 2015. – 352 с.

професійні діяльності; забезпечення інтегративних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця щодо реалізації суб'єктивності у професійній діяльності; встановлення міжпредметних зв'язків зпоміж дисциплін професійно-орієнтованої підготовки студентів²¹² [6, с. 43-44].

Відмітимо, що нині вже склався певний науковий фонд, який віддзеркалює результати проведеного дослідниками аналізу своєрідності підготовки майбутнього вихователя й у зарубіжжі. Так, дослідники, які вивчають становлення і розвиток фахівця з дошкільної освіти в умовах американських вишів (Н. Мельник, А. Чичук та ін.), зауважують на доцільності творчого запозичення ідеї гуманітарного (персоналістичного) підходу до підготовки студентів. При цьому дослідниками доведено, що у такий спосіб видається за можливе з-поміж копетентностей, яких набуває студент (зокрема, Державного університету Монтклеа), ще й успішно підготувати його до зміцнення здоров'я (у тому числі й соціального). У окресленій площині інтерес становить і дослідження сталої практики підготовки вихователів дітей дошкільного віку у Польщі (М. Варшауер), у Турецькій Республіці (М. Дегирменджі) через успішне запровадження синхронної моделі компетентнісного й особистісного підходів. Отож, звернення до висновків педагогів-компаративістів дозволяє скоригувати наш дослідницький задум щодо вивчення проблемних питань професійної підготовки майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Адже ж соціально-педагогічні потреби у результативній підготовленості вихователів до компетентного розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку дедалі набувають все більшого загострення ще й через актуалізацію у сучасному соціумі значущості соціального конструктивізму.

²¹² Віцукаєва К. М. Методика організації педагогічних умов підготовки соціономічної сфери як суб'єкта професійної діяльності / формування особистості фахівців соціономічної сфери: стратегія і тактика: монографія / К. М. Віцукаєва. – Одеса: вид. Букаєв В. В., 2017. – С. 42-97

Натомість доведено (В. Абраменкова, Л. Варяниця, С. Курінна, І. Печенко), що основною складовою дитячої картини світу є соціальний простір. Йдеться про «локус орієнтації» (В. Абраменкова), тобто ті динамічні якості дошкільнят, які впливають на особистість упродовж вікового періоду дитинства; зі зміною соціальних відносин у підсистемах «від соціальної групи дорослих – до соціальної групи однолітків», зі змінністю у дошкільника образу соціального світу – змінюється й «локус орієнтації». Отже, компетентно розвиваючи соціальні вміння і навички у дитини передшкільного віку, тим самим забезпечується і збалансованість її особистісного розвитку.

До того ж, саме старший дошкільний вік є тим періодом життя дитини, коли принципово важливою стає його здатність регулювати власну соціальну поведінку на основі становлення регулюючої функції ціннісних орієнтацій; отож, посилюється питання свідомого ставлення особистості «до себе, інших людей, предметного світу»²¹³ [32, с. 3].

Вищезазначене засвідчує, що ще й досі неподолане різноголосся в розумінні дослідниками «соціального» в особистості дитини передшкільного віку, а це гальмує процес вироблення конструктивного підходу як до соціального розвитку вихованця, так і до визначення наукового статусу поняття «соціальні вміння і навички». Ось чому ми вдалися до аналізу набутого в результаті інтерв'ювання емпіричного матеріалу. Респондентами були вихованці (19 осіб) деяких закладів дошкільної освіти Ізмаїльщини. Базовими були розцінені питання, спрямовані на виявлення ставлення у дітей передшкільного віку до таких аспектів: навіщо виконувати громадські доручення; чи доводилося їм пояснювати, у чому користь суспільних справ та дій, спрямованих на позитивне перетворення світу; навіщо їм вміти поводитися серед однолітків та дорослих тощо. За набутими результатами

²¹³ Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, Л. І. Солов'йова, І. І. Карабаєва, О. Ю. Хартман Компас у світі ціннісних орієнтацій старших дошкільників: навч. пос. – К: Слово, 2016 – 56 с.

маємо підстави для таких узагальнень: діти передшкільного віку в основному усвідомлюють свій зв'язок із соціумом, хоча й свою роль не уявляють; ця категорія дитячого населення здебільшого констатує, що за допомогою власної посильної участі у суспільному житті можна зробити суспільство «добрішим», стосунки між людьми «незлыми і зрозумілими»; переважна більшість респондентів стверджує про те, що їм хотілось би «бути корисними», хоча не знають, як це зробити, а також про те, що дорослі навіть не помічають такі бажання, а іноді й навіть не схвалюють їх тощо. Отож, з одного боку, констатується, що процес усвідомлення дошкільниками «вміти здійснювати соціально прийнятні вчинки» відбувається, а з іншого – все ж бракує у дітей передшкільного віку «вміння робити добро».

Принагідно відмітимо, що анкетування батьків вихованців дошкільних закладів освіти (зокрема, № 34 «Дельфінятко», м. Ізмаїл; 23 особи), де ключовими були питання, пов'язані із ресурсами сучасної сім'ї у соціальному розвитку дітей передшкільного віку та готовністю у цьому плані до соціального партнерства, зокрема, з вихователями, дозволили зробити принаймні такі узагальнення. По-перше, переважна частина батьків (56%) вважає, що соціальний розвиток дитини □ завдання соціальних інституцій («сім'я повинна перш за все годувати й одягати дитину», «привчати її до самообслуговування» тощо). По-друге, сучасна сім'я здебільшого налаштована на партнерські відносини із фахівцями закладу дошкільної освіти (у тому числі й в аспекті зміцнення соціального здоров'я вихованців, їхнього соціального розвитку); спостерігається тенденція незначного збільшення кількості матерів дітей передшкільного віку, які є одиначками, та «непрацюючих» матерів.

Відтак постає актуальним розроблення відповідної конструктивної педагогічної концепції. Йдеться про визначеність у важливому параметрі започаткованого нами дослідження, бо концепція (від лат. «conception») трактується як той спосіб розуміння, як такий «провідний задум» або

«конструктивний принцип» досліджуваного явища (процесу), який «задає» вектори змістовного наповнення «меделей-концептів».

Відмітимо, що сутність концептуалізації висвітлена в науковій літературі. Ми приймаємо наукову позицію тих науковців (Р. Гурін), які вбачають у науковій концептуалізації віднаходження необхідних концептів та встановлення між ними зв'язків – віддзеркалення предметної галузі наукового знання. У такий спосіб (за М. Хелланом) і розробляється модель-концепт, що слугує не лише відтворенням розуміння-пояснення, а й визначальним інструментарієм щодо «допустимого спектру різних шляхів динаміки системи».

Вбачаємо доцільним констатувати, що ставлячи за мету розробити конструктивну концепцію дослідження, нами враховувалися ще й принаймні такі зауваги. По-перше, принципову значущість набуття студентом статусності «діючого суб'єкта» вищезокресленого сегмента його професійної діяльності. Так, узагальнюючи погляди вчених (К. Альбуханова-Славська, П. Гальперин, С. Дерябо, Є. Ісаєв, С. Зимня, К. Мередіт, Дж. Стіл, Ч. Темпл, П. Штомка), маємо підстави вбачати обґрунтованість означеної позиції тому, що:

1) майбутній вихователь стає діючим суб'єктом за умов активного впливу на реальну педагогічну ситуацію;

2) у структурі суб'єктності розрізняють активність (у формах відповідальності, самостійності, суверенності, самоздатності) та здатності особистості до інтеграції;

3) особистість, набуваючи ознаки самовпорядкованості, самопричинності, саморозвитку, має наявною здатність «перетворювати» власну життєдіяльність, тобто планувати стратегію своїх дій, їх реалізувати, оцінюючи результативність діяльності в цілому.

Отже суб'єктивний «вимір» особистості майбутнього вихователя набуває позитивний вплив на саморегуляцію, стимулювання до діяльності,

здатності (у певних межах) цілеспрямовано змінювати оточуючий світ і самого себе.

По-друге, визнання виключного значення, якого набуває всебічне осмислення специфіки того особистісного новоутворення, на розвиток якого спрямована діяльність фахівця; йдеться про розвиток соціальних умінь і навичок саме у старших дошкільників. Наприклад, С. Рубінштейн відзначає: «Не вміючи проникнути у внутрішній зміст дій і вчинків дитини, в мотиви її дій і внутрішнього відношення до завдань, які перед нею ставляться, вихователь-вчитель по суті працює напомуцки»²¹⁴ [35, с. 188].

По-третє, дбаючи про якісну професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах університетської системи навчання, важливо враховувати не лише функціональне призначення фахівця, а й наявну наукову позицію щодо структурних компонентів особистості (К. Платонов) та базових складників суто педагогічної його діяльності (Н. Кузьміна). Суттєвими нам видаються не лише ієрархія понять «підготовка – готовність», а й дефініцій «підготовка – підготовленість – компетентність». Щодо останнього, то ми поділяємо думку тих дослідників (зокрема, Л. Маєвської), які вважають критерієм професійної компетентності підготовленість спеціаліста освітньої галузі, при цьому у трактуванні підготовленості як сукупності особистісних якостей, знань, умінь і навичок, набутих студентами у процесі професійної підготовки у вищій школі, і які врешті-решт формують професійну компетенцію, забезпечуючи результативність у виконанні професійно-педагогічних функцій. При цьому приймаємо влучний вислів І. Зязюна про те, що «компетентність суб'єктизується в компетенції».

По-четверте, вагомим нам видається ще й такий аспект порушеної проблеми: наскільки компетентно майбутній вихователь визначає сутність саме суспільної діяльності – чинника вдосконалення, зокрема, соціальних

²¹⁴ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М: Педагогика, 1976. – 423 с.

навичок дітей передшкільного віку. Дослідники, які вивчають змістове наповнення такого явища (процесу), акцентують увагу на різних аспектах щодо його трактування: йдеться і про будь-яку діяльність, що відбувається у суспільстві (М. Кирилова); і про ту сферу, яка формує співвідношення між особистісним і суспільним (Т. Мальковська); і про діяльність, що не передбачає матеріальних винагород (В. Мордкович). У нашому розумінні задля набуття позитивної динаміки процесу розвитку соціальних навичок у дітей передшкільного віку, їхньої якісної характеристики (точність, згорнутість, широта застосування, автоматизм) принципово важливим є трактування суспільної діяльності (дій, операцій) як праці, що вмотивована інтересом до подій в соціумі, потребою бути причетним до «суспільно запитаних» дій.

По-перше, концептуально важливим вважаємо врахування й обґрунтованого дослідниками положення про те, що майбутній вихователь ЗДО має бути здатним забезпечувати творчу самореалізацію дитини²¹⁵[3]. Йдеться про спроможність майбутнього вихователя «плекати» творчу індивідуальність через задіяність особистісно-зорієнтованої моделі дошкільної освіти. Відтак, актуалізується теорія О. Запорожця, де провідною є ідея не штучного прискорення психічного розвитку дитини дошкільного віку, а намагання збагатити такими видами і формами її діяльності, які «підживляють її природні сили».

Отже, враховуючи сучасні наукові уявлення про професійну підготовку вихователя-педагога та роль вищої школи (як педагогічної системи) щодо становлення успішного фахівця, а також «пояснювально-формувальної» потужності відповідних наукових визначальних підходів у цьому плані, створюється можливість розробити конструктивну концепцію дослідження. Виходячи при цьому із базового значення, якого набуває в ній конструкт

²¹⁵ Біла І. М. Умови творчої саморегуляції дитини // Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики: матер. всеукр. наук.-пр. конф. – К, 2014. – С. 25-34

«розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку», обґрунтованою є позиція, де йдеться одночасно і про важливий сегмент професійної діяльності сучасного вихователя ЗДО.

Концептуальним підґрунтям дослідницького задуму слугують уже схарактеризовані методологічний, теоретичний та технологічний концепти, які нами розглядаються у взаємозв'язку, взаємозапежності і взаємозумовленості. Йдеться про репрезентацію загальнонаукових, конкретно наукових підходів, систему концептуальних ідей та терміносистем, що дозволяють представити більш релевантно досліджувану складну і багатоаспектну проблему. Дослідницька позиція поєднує діалектику загального (педагогічну освіту, що репрезентують базовий і магістерський освітні ступені становлення фахівця), особливого (професійну підготовку майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок вихованців), часткового (ціннісно-сміслову домінанту передшкільної освіти в аспекті розвитку соціальних умінь і навичок саме у дітей передшкільного віку).

У намаганні дослідити окреслене педагогічне явище повновісно, враховуючи освітянську дійсність, був проведений пілотажний експеримент. Його базу становили не лише деякі вітчизняні, а й зарубіжні вищі школи; не менший інтерес становив ще й аспект, який віддзеркалює педагогічну дійсність, пов'язану із типом навчального закладу (або структурного підрозділу вишу), що реалізує професійну підготовку фахівців, які завершили освіту за освітньо-кваліфікаційними програмами «молодший спеціаліст» (табл. 3.2.1.). Як засвідчує практика університетської підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, у теперішній час рельєфності набула тенденція збільшення такого контингенту вступників до вишів, де їхня професійна підготовка здійснюється за скороченим терміном навчання.

**Розподіл досліджуваних за місцем розташування ЗВО, курсами
навчання студентів, етапами професійної підготовки**

	Кількість досліджуваних Вищий заклад освіти	Молодший спеціаліст		Бакалавр	Магістр
		I- III	IV	I-IV	VI-II
1.	Бердянський державний педагогічний університет			75	9
2.	Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж	19	19		
3.	Вища Лінгвістична Школа (Польща)			15	
4.	Вищий навчальний комунальний заклад «Білгород-Дністровське педагогічне училище»	29	19		
5.	ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»			110	
6.	ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»			173	30
7.	Ізмаїльський державний гуманітарний університет			99	28
8.	Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Т. Шевченка			43	
9.	Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя			63	16
10	Софійський університет «Св. Клімент Охридський» (Болгарія)			8	
11	Пловдивський університет «Паїсій Хілендарський» (Болгарія)			9	
Загалом: 764		48	38	595	83

Аналіз отриманих даних дає підстави констатувати про деякі аспекти, що характеризують сучасних здобувачів вищої дошкільної освіти, виходячи із самооцінних суджень респондентів; зверталася увага на суттєві думки, логіку доведень, ступінь осмислення окресленої проблеми. Однак водночас розумілось, що вивчення суджень респондентів засвідчує лише про певні грані порушеної проблеми, а не про встановлення педагогічних фактів. Водночас, оскільки анкетування було вибіркоvim, роздавальним, припускало ще й інформацію про поведінкову реакцію респондентів, то в результаті контент-аналізу набутих емпіричних даних (табл. 3.2.1) видалось за можливе зробити певні узагальнення. Зокрема, з'ясовано, що переважна більшість учасників пілотажного дослідження характеризує наявний інтерес до обраної професії як «середній»; визнає особистісно-професійну причетність до соціального розвитку дошкільників, хоча й акцентує увагу не на важливості їхнього становлення як суб'єктів соціальної дії, а на компенсаторній ролі відносно вияву кризових явищ у сучасній сім'ї; конструкт «соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку» респонденти пов'язують переважно із здатністю дітей «поводитися пристойно в суспільстві», а свою підготовку до реалізації такої сфери майбутньої професійної діяльності 49% характеризують як «не підготовлений», або «більш не підготовлені, ніж підготовлені». Принагідно зауважимо, що в цілому зроблені в самооцінних судженнях респондентів наголоси співпадають із експериментальними даними, набутими деякими дослідниками, які теж вивчають стан підготовки вихователів ЗДО; підтверджено також домінування у студентів низького рівня внутрішньої мотивації²¹⁶ [34, с. 139]. До зазначеного додамо ще й таке: якщо студенти вітчизняних вишів надають ключового значення у набутті належної компетентності в означеній площині навчальному курсу

²¹⁶ Рогачко М. С. Проблеми у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти // Сучасне дошкілля у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: зб. матер. – Черкаси, 2017. – С. 132-139.

«Дошкільна педагогіка», то зарубіжжя (наприклад, Болгарії) – дисципліні «Педагогічні технології та ігрова взаємодія».

Отже, вищезазначений підхід до організації дослідження створив, як нам видається, передумови для об'єктивного визначення рівневої характеристики підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, окреслення чинників, що найбільшою мірою впливають на становлення у студентів досліджуваної особистісно-професійної якості.

Враховуючи предмет дослідження, концептуальні положення були покладені в основу визначення педагогічної стратегії результативної підготовки студентів за параметром їхньої здатності у навчально-професійній діяльності знаходити методичний ключ щодо розуміння і визначення педагогічного вмотивованого розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії.

Принагідно зазначимо, що довідкові джерела трактують поняття «стратегія» як основний напрям, який зумовлений не лише метою і завданнями, а й визначальним характером, що обумовлює зміст, методику, технологію й тактику підвищення якості досліджуваного процесу. Вчені активно використовують поняття «стратегічна спрямованість», «комунікативна стратегія», «комунікативно-стратегічна діяльність», «комунікативно-стратегічна компетентність» та ін. Згідно обраної логіки, стратегіями називаються науковцями (Г. Балл, В. Войтко, Н. Гузій, Т. Яблонська) й ступені (формулювання мети; оцінювання стану досліджуваного явища (процесу); і процедура вибору вектора діяльності; і корекція програми задля досягнення прогнозованого результату). Варто зазначити, що підвищений інтерес дедалі набуває феноменологія суто педагогічної стратегії через установлену її якісну характеристику – чіткість. Доречно додати й встановлені (зокрема, К. Альбухановою-Славською та Н. Головановою) особливості педагогічної стратегії соціалізації особистості,

що вже апробовані дослідниками проблематики дошкільної педагогіки²¹⁷ [9, 166-167]. Якщо стисло, то можна констатувати: у педагогічній стратегії доцільно розрізняти стратегічну ціль (педагогічні заходи) та оперативну ціль (педагогічні завдання). Отож, вищеокреслена площина осмислення проблемного поля нашого дослідження унеможлиблює відхід від визначених наукових підходів. А це посилює ознаки конструктивності авторської концепції дослідження підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Спираючись на доробок дослідників проблематики професійної педагогіки (В. Берека, В. Загвязинський, О. Дубасенюк, Л. Зданевич, С. Сисоєва, М. Фіцула та ін.), на результати аналізу феноменології «підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку», видається за можливе уточнити компонентно-структурний склад конструкту, схарактеризувавши досліджуване педагогічне явище більш докладно. Передусім підкреслимо, що в нашому розумінні професійна підготовка фахівця за параметром «результативність» має різні виміри. Найбільш активно ними у професійній педагогіці вивчено «готовність» (особистісна, процесуальна) та «компетентність» із урахуванням досить широкої палітри її диференціації (соціально-комунікативна – М. Айзенбарт та ін; інформативна – Л. Петухова тощо). Як уже зазначалось у постановочному плані фундаментальним визнано доробок Н. В. Кузьміної, де обґрунтовано доцільність осмислення результативності професійної підготовки фахівця за виміром «підготовленість»²¹⁸ [21]. Ми приймаємо таку наукову позицію, вбачаючи в ній безперечні переваги передусім у двох площинах: по-перше, віддзеркалення наукового статусу поняття «підготовленість», зокрема у

²¹⁷ Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: монографія / наук ред. А. Богуш; за заг. ред. Н. Гаврик. – Луганськ: Альнаматер, 2006. – 368 с.

²¹⁸ Кульмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М, 1990. – 320 с.

співвідношенні з іншим, найближчим до цього поняття, яке з ним корелює – «готовністю». Отож, йдеться не просто про результат професійної підготовки студентства, а той, що включає мінімально допустимий стан (у межах його загального стану) готовності до професійної діяльності. По-друге, посилення ознак інструментальності діючої у вітчизняній вищій школі системи трансферу і накопичення кредитів, оскільки саме підготовленість маркує кваліфікацію фахівця – один із можливих векторів розв'язання ним певного класу задач. До зазначеного додамо, що саме підготовленість, як вимір результативності професійної підготовки, зокрема, майбутнього вихователя чи не більш за все припускає абриси подальшої особистісно-професійної ідентифікації, сприяючи відкритості фахівця до зростання у професії.

У започаткованому дослідженні локусом аналізу результативності професійної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти у підсистемі «бакалавр-магістр» розглядається підготовленість як цілісне утворення, що може бути діагностовано і на рівні університетської освіти студентства, і на етапі освітньо-професійної та професійної діяльності.

Підготовленість як поняття несе різне смислове навантаження стосовно здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» і «магістр», що зумовлено різним «класом професійних задач», розв'язання яких фахівцем обумовлено відповідною кваліфікацією. Якщо базовий рівень вищої освіти вихователя забезпечує своєрідний фаховий «каркас» здатності до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (з урахуванням важливої думки попередників (І. Біла) з приводу пріоритетності моделі дошкільної освіти, яка спроможна активізувати дитячу творчість)²¹⁹ [3], то етап магістратури (спеціальність «Дошкільна освіта») виводить на перший план розуміння випускником наукових засад досконалої професійної діяльності, націленої на організацію дошкільної освіти, спроможної розвивати дитину як суб'єкта

²¹⁹ Біла І. М. Умови творчої самореалізації дитини // Стандарти дошкільної освіти : дискурс науки і практики: матер. всеукр. наук-пр конф. – К, 2014. – С. 25-34.

соціальної дії. А це підвищує вагу практиологічного підходу, у межах якого особливим постає параметр якості, тобто досконала професійна діяльність магістранта.

Підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку ми розглядаємо у трьох взаємопов'язаних площинах. По-перше, як складне, інтегративне й динамічне педагогічне явище; по-друге, як особистісно-професійну якість майбутнього вихователя; по-третє, як результат професійної підготовки здобувача вищої освіти до фахової діяльності. Отже, професійна підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку – це складне, інтегроване і динамічне явище, що характеризує майбутнього фахівця як суб'єкта освітньо-професійної діяльності, який усвідомлює базове значення соціальних умінь і навичок у набутті дитиною дошкільної соціальної зрілості та здатен компетентно розробляти і реалізовувати педагогічну стратегію конструктивного розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. З іншого боку вищезазначений конструкт розуміємо як сукупність особистісно-професійних якостей, знань, умінь і навичок, набутих студентами у процесі професійної підготовки у вищій школі, які формують їхню професійну компетентність, забезпечуючи результативність у виконанні професійно-педагогічних функцій, пов'язаних із розвитком соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Зауважимо, що змістове наповнення ключового для нашого дослідження поняття «професійна підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» має певні відмінності з огляду на континуум навчання в умовах бакалаврату та магістратури; наявні в ньому й певні акценти в ракурсі підготовки педагогічного працівника в закладах передвищої освіти.

Перші кроки запровадження Концепції нової української школи (зокрема, в досвіді НВК «Новочеркаська школа») актуалізують, по-перше,

ідею поводитися в перші шкільні дні «просоціально і відповідально» через моделювання вчителем колошкільного середовища, де механізмом виступають завдання, що виконуються регулярно, тобто рутинно; у такий спосіб закріплюються у дитини соціальні вміння і навички, набуті нею на етапі передшкільного дитинства.

По-друге, практико зорієнтована площина реалізації Концепції розвитку педагогічної освіти на рівні активізації професійної мотивації студентів посилює обов'язковий характер осіб із першим (бакалаврським) рівнем вищої педагогічної освіти до здобуття наступного - магістерського рівня вищої педагогічної освіти; такий підхід підвищує значущість та зумовлює потребу осмислення професійної підготовки майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку саме в розрізі підсистеми « бакалавр □ магістр», розглядаючи таку площину вивчення не як самоціль, а в якості об'єктивної соціально-педагогічної вимоги сьогодення.

По-третє, аналізуючи педагогічний сенс різновиду інтеграції (тематична, інтеграція навичок, інтеграція перспектив), що запроваджено у процес навчання першокласників, які навчаються за формулою нової української школи з опорою на кращі традиції європейських практик (Тоні Бьюзен, Гейл Боші, Джоан Мозер, Стівен Кові та ін.), актуалізовано ідею «десяти кроків до самостійності», втілення якої на пропедевтичному рівні □ на етапі передшкільного дитинства □ набуває особливого соціально-педагогічного значення; йдеться про обізнаність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти у педагогічних засадах моделювання про соціальної поведінки дитини передшкільного віку на початковому етапі введення будь-якої діяльності (механізмами розцінено, наприклад, сторінку усного щоденника «про що слід подумати», «стіна слів» тощо).

Зваживши на вище зазначене, вочевидь, з одного боку, і наукова, і суто практична значущість порушеної проблеми дослідження; з іншого □ все ж

педагогічна вмотивованість посилення у дослідницькій позиції ракурсу підсистеми «бакалавр □ магістр».

Згідно Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), професійної кваліфікації за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст», звісно, професійна підготовленість майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти має свою своєрідність. За результатами аналітичної роботи, базою якої були навчальні плани підготовки молодшого спеціаліста за напрямом 5.01010101 Дошкільна освіта у Вінницькому обласному комунальному гуманітарно-педагогічному коледжі та Вищому навчальному комунальному закладі «Білгород-Дністровське педагогічне училище», маємо підстави окреслити, в чому полягає така своєрідність. По-перше, попри досить відчутного відсотку навчального часу, відведеного на вивчення предметів загальноосвітньої підготовки (навіть із урахуванням інтеграції їхньої частки з відповідними навчальними дисциплінами освітньо-професійної підготовки молодшого спеціаліста), все ж мережа практик є більш розгалуженою, а в деяких навчальних семестрах (наприклад, VI, VIII □ у коледжі; III, IV, VI □ педагогічному училищі) послідовно відбувається і навчальна, і педагогічна практика. Ця обставина сприяє, як переконає досвід, посиленню практико-орієнтовних видів і форм освітньо-професійної діяльності майбутніх вихователів, що слугує передумовою результативності набуття ними рівня суб'єктності. До того ж, аналізуючи блок професійної і практичної підготовки, що передбачений чинними навчальними планами, констатуємо: майбутніми вихователями вивчаються предмети, яким іманентно властива потужність розвиваючим чином впливати на підготовленість студентів до досліджуваного нами сегмента майбутньої професійної діяльності («Робота в різновіковій групі», «Методика організації роботи з дітьми дошкільного віку в умовах сім'ї», «Дитинознавство»). Водночас за результатами анкетування (зокрема, аналізу відповідей респондентів на запитання «Перелічіть, будь ласка, ті соціальні вміння і

навички, які, на Ваше переконання, мають бути сформованими у дитини передшкільного віку») домінує поверховість уявлень про конструкт «соціальні уміння і навички у дитини передшкільного віку»: 75,6% (загальна кількість респондентів □ 86 осіб) віднесли «вихованість», «відповідати на запитання вчителя», «вільно розмовляти з іншими», «уміння охайно одягатися та їсти» і т. ін.; кожний другий з опитаних не зумів навести приклад тематичного заходу, який він, як студент-практикант, успішно провів з метою розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Як зазначалось, на базі Стандарту вищої освіти (перший □ бакалаврський та другий □ магістерський рівні вищої освіти) підготовки фахівців за спеціальністю 012 Дошкільна освіта (2017 р.), зокрема, опису предметної області, обсягу кредитів ЄКТС, необхідних для здобуття відповідного ступеня вищої освіти та переліку компетентностей випускника, розробляються певні документи, базовим з яких є навчальний (робочий навчальний) план. У контексті проблеми дослідження постала необхідність його аналізу, зваживши на базові заклади вищої освіти щодо проведення суто дослідно-експериментальної роботи. Схарактеризуємо більш докладно результати аналітичної роботи.

По-перше, навчальні план вишів, що були базовими у проведенні дослідно-експериментальної роботи (4 вищі заклади освіти, де набувають ОС «бакалавр», і 3 вищих закладів освіти, в яких здійснюють професійну підготовку за ОС «магістр») в повному обсязі враховують стандартні вимоги щодо нормативної та вибіркової складових; у контексті порушеної нами проблеми наявним є спільний каркас навчальних дисциплін, які безпосередньо або опосередковано впливають на якість підготовленості вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Змістово-процесуальні аспекти задіяності ресурсів таких навчальних

курсів опрацьовані нами на рівні навчально-методичних видань²²⁰; ²²¹ [22; 23]. Сприятливою обставиною у цьому відношенні є й відмінні навчальні дисципліни, що передбачені, зокрема, навчальними планами підготовки студентів-бакалаврів (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя □ «Профілактика негативних проявів у поведінці дітей» □ 2 кредити (VI семестр), а також підготовки магістрів (Ізмаїльський державний гуманітарний університет □ «Новаторські навчально-виховні заклади України» □ 3 кредити ЄКТС (II семестр), «Організація і керівництво інноваційною діяльністю в дошкільному закладі освіти» □ 5 кредитів ЄКТС (II семестр).

По-друге, на часі проблема введення неперервної практики студентів-бакалаврів, де в межах її різновиду (громадсько-педагогічна, навчальна, виробнича) уможлиблюється систематична практико-орієнтовна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, де повноцінно може бути реалізовано сукупність принципів (студентоцентризм, ініціювання соціально-педагогічних ініціатив, суб'єкт-суб'єктної взаємодії) щодо конструктивної підготовки їх до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії. Така площина осмислення порушеної проблеми дослідження може бути значно розширена з огляду на закладену у Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.) форму післядипломної освіти педагогічних працівників □ педагогічної інтернатури, а також ідеї конкуренції освітніх програм вітчизняних закладів вищої освіти.

Означена особистісно-професійна якість майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти належить не лише до складних, а й до динамічних, оскільки, будучи суб'єктом освітньо-професійної діяльності, студент змінює

²²⁰ Лесіна Т. М. Підготовленість вихователя до розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії: сутність, зміст, методи формування у закладі вищої освіти: навч. пос. – Ізмаїл, 2018 – 96 с.

²²¹ Лесіна Т. М. Розвиваємо соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку: метод. рек. – Ізмаїл, 2017. – 36 с.

і себе, і характеристики цієї діяльності, і «тим самим виходить за її межі»²²² [36, с. 308], тобто йдеться про активний самопрояв і професійне самозростання.

Намагаючись все ж забезпечити надійність діагностувальних вихідних із урахуванням позиції у цьому відношенні науковців (зокрема, В. Загвязинського), звернемося до «мірила», «засобу для судження», «підстави для оцінки, визначення або класифікації», тобто *критеріїв*. Науковці (А. Закирова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, М. Шиненко та ін) здебільшого єдині у твердженні про принципову важливість таких характеристик критерію, як-от: об'єктивність; відображення найбільш суттєвого у дослідженому явищі; критерій має виступати в якості своєрідного стандарту оцінки результатів діяльності, пов'язаної із задіяністю означеного явища. Аналіз довідкової літератури засвідчує про доцільність осмислювати складовою відповідного критерію *показник* – ступінь вияву, «якісну сформованість»; про віддзеркалення «певного аспекту визначеного критерію», за яким можна доходити певних висновків. Спираючись на педагогічну сутність підготовленості майбутнього фахівця в досліджуваному аспекті професійної діяльності, визначено сукупність таких критеріїв: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний.

Складність і багатоаспектність досліджуваного явища вимагають деталізації його структурної своєрідності задля більш умотивованого і системного визначення діагностувального інструментарію (табл. 3.2.2).

²²² Рубінштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб: Питер, 2003. – 508 с.

**До характеристики методичної карти організації дослідження
підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і
навичок у дітей передшкільного віку**

Компоненти	Критерії	Показники	Діагностувальний інструментарій
Соціально-імперативний	Ціннісно-мотиваційний	- ціннісне ставлення до професії; - усвідомлення важливості суб'єктної позиції в освітньо-професійній діяльності; - прагнення до вияву креативності у процесі розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку	- мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана); - питальник «Ціннісно-мотиваційний критерій підготовленості до розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії» (методика О.Новак в авторській модифікації); - тест «Сформованість творчого стилю діяльності» (за Н.Вишняковою) - методика визначення потреби в досягненні успіху в майбутніх вихователів (за Ю.Орловим); - анкета (авторська розробка)
Аналітично-стратегічний	Когнітивно-інформаційний	- знання механізмів розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку; - знання сучасних технологій командотворення фахівців-соціологів задля соціального розвитку дошкільників; - обізнаність із досвідом творчих педагогів щодо розвитку вихованця як суб'єкта соціальної дії	- експрес-діагностика особистісної конкурентоздатності (за Н.Фітискіним в авторській модифікації); - карта самооцінки здатності розвивати соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку (авторська розробка); - тест комунікативних умінь (автор О. Чайка); - тест Т.Лірі «Міжособистісні відносини», в авторській модифікації; - анкета (авторська розробка)
Оцінно-рефлексивний	Операційно-діяльнісний	- здатність конструктивно розвивати соціальні	- дослідження мотивації професійного навчання (за В.Катаневим, адаптоване до

		вміння і навички у дітей передшкільного віку; - уміння створювати соціально-розвивальне середовище у закладі дошкільної освіти на основах інноваційності; - уміння прогнозувати самоефективність щодо соціального розвитку вихованця у партнерстві з фахівцями-соціологами та з сім'єю	предмета дослідження); - діагностична методика «Загальний рівень комунікативності педагога» (В.Ряховський); - питальник для визначення самопізнання майбутнього вихователя (модифікований В.Семиченко, Л.Бондарчук).
--	--	--	--

Схарактеризуємо *структурно-компонентний склад* підготовленості майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Зауважимо на певній умовності виокремлення відповідних складників означеного конструкту, оскільки йдеться про інтегративне утворення. Однак із суто дослідницькою метою все ж вважаємо доцільним акцентувати увагу на його базових компонентах, що перебувають у взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємообумовленості. Так, *соціально-імперативний компонент* репрезентує комплекс особистісно-професійних властивостей, які мають бути притаманними студентів, який набуває у вищій школі спеціальність «Дошкільна освіта», що виявляється в усвідомленні ним на рівні переконань домінантного значення соціального розвитку дитини передшкільного віку у набутті нею дошкільної соціальної зрілості.

Аналітико-стратегічний компонент проявляється в активності студентів у навчальній та навчально-професійній діяльності, спрямованій на формування (на основі знань) здатностей, практичних умінь і навичок як бази педагогічно обґрунтованого вибору моделі особистісно-професійної

поведінки у ситуаціях вияву процесу становлення дитини – субєкта соціальної дії. Цей складник відтворює компетентне врахування логіки розв'язання педагогічного завдання (І. Зязюн, Л. Спірін, М. Степановський), а саме: аналіз педагогічної ситуації за параметрами усвідомленості старшими дошкільниками мотиву соціальної дії та особливостей взаємин у соціумі; формулювання завдань, спрямованих на розвиток у дошкільнят соціальних умінь і навичок, базуючись на своєрідності творчої індивідуальності вихованця, запобігаючи стереотипам уявлень про соціальний розвиток особистості, що вже траплялися на практиці; розробка конструктивної схеми педагогічно вмотивованих дій та їх реалізація; порівняльний аналіз набутих педагогічних результатів.

Оцінно-рефлексивний компонент репрезентує ідентифікацію студентом себе як успішного вихователя закладу дошкільної освіти, здатного до конструктивного розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку через перетворення і вдосконалення педагогічної дійсності та прогнозування самоефективності – передумови кар'єрного зростання, позитивної динаміки рефлексивних мотивів (самопізнання, самооцінка, самоаналіз) у суцільній мотивації майбутньої професійної діяльності.

Зауважимо, що окреслені компоненти підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, визначені критерії й показники вияву осмислялися в комплексі, що дозволило, з одного боку, скоригувати обсяг і зміст діагностувального інструментарію, а з іншого – судити про необхідну і достатню палітру *рівнів* сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості у майбутніх вихователів з метою отримання об'єктивних емпіричних даних як бази аналітичної роботи.

Нами враховувалась слушна заувага деяких учених (зокрема, С. Гончаренка) відносно того, що чим більше рівнів досліджуваної якості

видається за можливе виокремити, тим процес формування такої якості набуває більшої технологізації. У контексті нашого дослідницького задуму, який базувався на відповідних теоретико-методологічних концептах, що дозволили визначити і семантику ключового поняття, і змістове наповнення базового педагогічного явища, виокремлено чотири *рівні* його сформованості: високий, задовільний, нижчий за задовільний, критичний. При цьому розбіжності в рівневих характеристиках нами відстежувалися з урахуванням того, щоб якісна характеристика містила інформацію у модулі: «здатний завжди й за будь-яких умов», «здатний завжди, але не за будь-яких умов», «нездатний, але не за всіх умов», «нездатний завжди, навіть за будь-яких умов». Прогнозуючи позитивну динаміку рівневої характеристики студентів щодо їхньої професійної підготовленості до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, найсуттєвішим ресурсом, який у процесі дослідно-експериментальної роботи ми намагались задіяти, розцінювався такий: набуття майбутнім фахівцем статусності суб'єкта навчально-професійної діяльності, спрямованої на розвиток соціальних умінь і навичок у вихованців. Йдеться про потенціал «самодетермінації» студента, коли зовнішні умови діють, «заломлюючись» через внутрішні можливості самої особистості²²³ [37].

Високий рівень підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку виявляється у тих з них, які позитивно-активно ставляться до окресленого сегмента майбутньої професійної діяльності, усвідомлюючи (на рівні переконань) соціально-педагогічне його значення та роль креативних «командних зусиль»; вони мають сформовані і фахові знання-трансформації щодо розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії, і здатність створювати у закладі дошкільної освіти соціально-розвивальне середовище на засадах інноваційності, уміння не лише прогнозувати

²²³ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2002. – 720 с.

самоефективність, а й виявляти інтелектуальну ініціативу у досягненні педагогічної мети.

Задовільний рівень підготовленості характерний для майбутніх вихователів, у яких домінує позитивне і відповідальне ставлення до особистісно-професійної ролі в оптимальному розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, базуючись на творчо-репродуктивних фахових знаннях щодо механізмів означеного процесу та знахідках творчих педагогів-практиків. Натомість такі студенти нездатні самостійно демонструвати відкритість до новітніх технологій конструктивного розвитку вихованців як суб'єктів соціальної дії, готовність до роботи в команді фахівців і батьків дошкільнят; їм здебільшого бракує й умінь до самопізнання та віри у власні сили щодо розв'язання педагогічних завдань.

Нижчий за задовільний рівень підготовленості притаманний студентам, які виявляють ситуативно-позитивне ставлення до вироблення і реалізації власної суб'єктної позиції у навчально-професійній діяльності, спрямованій на розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, поверхову обізнаність у самоцінності дитинства. Їм властивий репродуктивно-творчий характер фахових знань щодо механізмів розвитку вихованця як суб'єкта соціальної дії, ситуативний вияв потреби у досягненні успіху командної роботи фахівців-соціологів та батьківської громади, що націлена на конструктивний розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, а недостатній ступінь рефлексії стримує її самостійність у педагогічній імпровізації.

Критичний рівень підготовленості виявляється у переважно невизначеному або негативному ставленні майбутніх вихователів до окресленої сфери навчально-професійної діяльності, низькому ступені професійної мотивації та обізнаності у перевагах та технологіях командостворення фахівців і батьків дошкільнят з метою результативного розвитку соціальних умінь і навичок у вихованців; таких студентів

характеризує поверховість або відсутність орієнтації в домінантах креативної педагогіки, самоцінності процесу самопізнання, а також ситуативний вияв здатності до рефлексивного аналізу діяльності, спрямованої на становлення старших дошкільників як суб'єктів соціальної дії, репродуктивний характер фахових знань щодо механізмів означеного процесу.

Отже, базуючись на розробленій критеріальній базі, визначеному комплексі діагностувального інструментарію (табл. 3.2.1), виявилось за можливе встановити рівень підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, виявити педагогічну стратегію розгортання дослідно-експериментальної роботи.

3.3. Обґрунтування педагогічних умов – змістового ядра моделі результативної підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку

Численні дослідження переконують у принциповій важливості якісної підготовки фахівця, вирішальному значенні в цьому основного етапу здобуття ним відповідального освітнього ступеня в умовах вищої школи, осмисленні підготовленості студентів до реалізації особистісно-професійних функцій найсуттєвішим результатом (Є. Барбіна, Н. Вітвицька, О. Дубасенюк, Н. Кічук, З. Курлянд, В. Луговий, Н. Ничкало, М. Фіцула, Л. Хомич та ін), умотивованість «прискорення» процесу досягнення мети професійної підготовки конкурентоздатного і успішного випускника вишу. Увага зосереджена на визначеності тієї сукупності об'єктивних і суб'єктивних обставин, які впливають на розвиток і окремих педагогічних явищ, і особистісних якостей, і процесів та систем, тобто педагогічних умов. У цьому зв'язку значний інтерес становить намагання дослідити феноменологію педагогічних умов дотично явища, що осмислюється

системно, оскільки такий ракурс передбачає врахування науково значущого параметра – йдеться не про щось штучне, що «є якимось механічним конгломератом елементів»²²⁴ [19]. Приймаючи таку позицію, ми розглядаємо педагогічні умови, їх сукупність, з огляду на впливовість на досліджуване явище – підготовленість майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку як цілісне утворення. Погоджуємося з думкою дослідників (А. Алексюк, С. Гончаренко, П. Підкасистий, С. Руснак та ін.), які трактують педагогічні умови через поняття «чинники», врахування яких забезпечує досягнення мети за найбільш раціонального використання зусиль і сил; правомірним вважаємо міркування про те, що йдеться про об'єктивний параметр, коли окреслюються вимоги, а про суб'єктивний, коли йдеться про передумови²²⁵ [29, с. 627]. Навіть на рівні тлумачного словника, «чинник» потрактовано як «умова», «рушійна сила», «причина» будь-якого процесу, що «визначає його характер або одну з основних рис»²²⁶ [38, с. 959]. Нам імпонує точка зору О. Васюк відносно такого результату проробленої аналітичної роботи: усі багаточисельні тлумачення поняття «умова» правомірно об'єднують за ключовим судженням, де або йдеться про «середовище, обставину», в якій «щось відбувається» і без якої не уможлиблюється існування предметів (явищ), або позначено те, «від чого залежить щось інше»²²⁷ [5, с. 135].

Не дивлячись на наявні серед учених розбіжності в інтерпретації поняття «педагогічна умова», на нашу думку, не можна нехтувати наголосом «педагогічна», що репрезентує ідею консолідації саме педагогів (осіб, котрі мають відповідну фахову освіту, що дає змогу виконувати певні службові обов'язки) задля досягнення педагогічної вмотивованої мети.

²²⁴ Конаржевський Ю. А. Что нужно знать директорам школы о системах и системном подходе: уч. пос. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.

²²⁵ Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн: Совр. Слово, 2005. – 720 с.

²²⁶ Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В. Дубічинського. – Х: ВД «Школа», 2006. – 1008 с.

²²⁷ Васюк О. В. Формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів: монографія. – Ніжин: вид. ПП Лисенко М. М, 2014. – 336 с.

Окреслені зауваги зумовили наше звернення до фахівців-супервізорів, які досягли загально визначені професійною спільнотою здобутки, чим і довели власну здатність, з одного боку, проводити експериментальне випробування педагогічних ідей, а з іншого – набули визнання експерта-фахівця, що додає їм повноважень щодо комплексної оцінки, кваліфікаційної або науково-пізнавальної процедури, яка «передбачає констатуюче вивчення» певного явища²²⁸ [12, 256].

Як зазначалось, досліджуване явище – підготовленість студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку – належить до складних, відтворюючи комплексний характер порушеної проблеми. За результатами теоретичного аналізу доведено суттєву пояснювальну потужність передусім системного, компетентнісного й контекстного наукових підходів; визначений компонентно-структурний склад додає комплексності характеристиці досліджуваної особистісно-професійної якості. Відтак, природним чином фокусується дослідницька увага саме на взаємозв'язку, взаємозумовленості і взаємозалежності тих зовнішніх і внутрішніх чинників, сукупність яких постає в якості рушійної сили новоутворення особистісно-професійного гатунку – підготовленість майбутнього вихователя розвивати дитину передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії.

Отже, із дослідницькою метою ми намагались врахувати не лише сутність педагогічного явища, що вивчається, а й «необхідну і достатню» сукупність чинників, які мають вплив на його динамічні ознаки. Відтак, використано метод «оцінки компетентних суддів», цінність якого може бути осягнута через призму таких міркувань Конфуція: «Перед людиною є три шляхи пізнання: шлях мислення – найбільш шляхетний, шлях наслідування – найбільш легкий, шлях особистого досвіду – найбільш складний».

²²⁸ Енциклопедія освіти / гол. ред.. В. Г. Кремень. – К: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с

З огляду на конкретику дослідницьких завдань, експертами чинників (педагогічних умов), що мають найбільш суттєвий вплив на явище, яке вивчається, виступали досвідчені викладачі вищої школи, творчі практики освітнього процесу, спрямованого на професійну підготовку саме студентів, які набувають спеціальність «Дошкільна освіта». Саморефлексія досвіду викладацької діяльності, вивчення й узагальнення конструктивної практики деяких вишів, які мають багаторічні традиції університетської освіти і професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, дозволили окреслити коло найбільш суттєвих чинників; групі експертів пропонувалось здійснити ранжування. Зазначимо, що визначаючись у дослідницькій позиції, підвищена увага була приділена не лише тим чинникам (параметрам оцінки), що у поданому переліку були оцінені експертами максимальним балом (параметри № 5 і № 8), а й тим, що визнані ними найрейтинговими (параметри № 1 і № 6) за оцінкою більше «так», ніж «ні» (табл. 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

Експертний протокол
оцінювання педагогічних умов результативної підготовленості
майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок
у дітей передшкільного віку

	Параметри оцінювання	Абсолютні дані (в балах); %			
		1	2	3	4
1.	Виокремлення на рівні підсумкової атестації навчальних досягнень студентів щодо підготовленості розвивати дитину передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії		10 71. 5	4 28. 5	
2.	Врахування досвіду громадсько-педагогічної діяльності студентів до вступу у ЗВО		4 28. 6	4 28. 6	6 42.8
3.	Задіяність інституту тьюторства в стимулюванні навчально-професійної роботи студентів у вищеокресленій		8 57.	4 28.	2 14.3

	площині		1	6	
4.	Зорієнтованість майбутніх вихователів у теоретико-практичній площині розвитку у дітей передшкільного віку соціальних умінь і навичок			10 71. 5	4 28.5
5.	Підвищення ступеня розуміння студентами значущості соціальних умінь і навичок дитини передшкільного віку в її успішності протягом життя				14 100
6.	Наявність у методиста-керівника практикантів творчих досягнень щодо розв'язання проблематики соціального розвитку дошкільнят			13 92. 7	1 7.3
7.	Сприяти зацікавленому ставленню студентів до інновацій вихователів у сфері розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку			1 7.3	13 92.7
8.	Спрямування організаційно-методичного супроводу активності студентів в окресленій роботі через запровадження сертифікованих освітніх програм, відповідних змістових модулів фахових дисциплін				14 100
9.	Спрямування участі студентських академ груп у колективних творчих справах, націлених на розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку		6 42. 8	3 21. 4	5 35.8
10	Створення громадської думки в студентському середовищі щодо схвального ставлення до виявлених майбутніми вихователями ініціатив у проектній діяльності		4 28. 6	6 42. 8	4 28.6
	4 – «так»; 3 – більше «так», ніж «ні»; 2 – більше «ні», ніж «так»; 1 – «ні»				

Підхід, яким ми скористалися, дозволяє стверджувати про досить високий ступінь узгодженості думок експертів (їх кількість – 14, а об'єктів ранжування – 10) та надійність процедури, яка вже апробована дослідниками²²⁹ [27].

²²⁹ Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического следования. – СПб: Питер, 2004. – с. 91-92

Обґрунтуємо та схарактеризуємо більш докладно визначену сукупність педагогічних умов.

Аналіз фундаментальних досліджень із проблематики дошкільної педагогіки (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Койчевва, К. Крутій, Т. Поніманська, О. Трифонова та ін.) і професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (Г. Беленька, Н. Грама, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Е. Карпова, В. Нестеренко та ін.), доводить важливість ціннісного ставлення студентів до обраної професії. У цьому відношенні створене сучасне інформаційне поле дозволяє зауважити на домінуючій позиції науковців: йдеться про значущість із відповідним акцентом на «життєвий сенс», оскільки саме цінності, обумовлюючи своєрідність ставлення, зокрема, молодій людині, виступають компонентом її загальної культури. Деякі дослідники (наприклад, Т. Красинська) з-поміж властивостей, які притаманні цінностям, називають їх динамічність і адаптивність. Вважається, що «спектр розуміння цінностей варіюється від будь-якої осягнутої особистістю норми до усвідомленого суспільством сенсу життя»²³⁰ [14, с. 200]. Отож, саме ціннісна сфера особистості завжди зберігає значущість протягом її життєвого шляху.

Психологи (М. Боришевський, О. Здравомислов, В. Ядов та ін.), педагоги (О. Ковальчук, Г. Тарасенко, С. Якименко та ін) єдині у трактуванні ціннісних орієнтацій в якості «суб'єктно значущого утворення в свідомості і самосвідомості особистості», що зумовлює її самоактивність, саморегуляцію та формує позицію і ставлення до дійсності.

Вищезазначене привносить певні акценти у намаганні розширити наукові уявлення про формувальний вплив на досліджувану особистісно-професійну якість у майбутніх фахівців, про ціннісно-сміслову ядро їхньої професійної підготовки, а саме: вимагається акцентуація на основні

²³⁰ Заредінова Є Культурні та особистісні цінності: логіка взаємозв'язку // Науковий вісник МНУ ім. В. Сухомлинського // Педагогічні науки. – 2017. – №2 (57). – С. 197-201.

особистісні характеристики (моральність і духовність). Якщо моральність особистості репрезентує характер взаємодії майбутнього вихователя у підсистемах «людина □ людина», «людина □ суспільство», то духовність визначає «спрямованість руху», основу якого й складає моральність. «Ціннісна характеристика свідомості особистості – це духовність», стверджують науковці²³¹ [2].

Віддаючи належне науковій цінності вищезазначеного, нами було приділено підвищену увагу психологічному поясненню сутності поняття «ціннісне ставлення» особистості до певної сфери діяльності. Психологи (зокрема, В. М'ясищев) стверджують, що йдеться про психологічне утворення, яке «вбирає» як результати пізнання особистістю певного об'єкта дійсності, так і інтеграцію «емоційних відгуків» на окреслений об'єкт. Педагоги (зокрема, О. Донцов) додають конкретизації поняттю «ціннісне ставлення» – «спрямовує» та «корегує» увесь процес цілепокладання, тобто обумовлює мотиви діяльності особистості. Принагідно зауважимо й на конструктивній ідеї І. Ісаєва щодо доцільності розрізняти у системі цінностей саме педагога відповідні з них, а саме: пов'язані із утвердженням суспільної значущості діяльності, із задоволенням комунікативних потреб особистості, із самовдосконаленням, становленням професійної ідентичності та ін²³² [15]. У зазначеній площині вже проведено наукові розвідки дотично педагогічних цінностей саме вихователя закладу дошкільної освіти²³³ [13]. Встановлено, зокрема, виключне значення «особистісної площини» його педагогічних цінностей як суб'єкта педагогічного процесу і життєтворчості, тобто тих, що «сприяють створенню особистісно-гуманітарної взаємодії» [13].

Вищезазначене сприяло визначенню першої *педагогічної умови* результативності досліджуваного процесу – *усвідомлення студентами на*

²³¹ Анисимов С. Ф. Мораль и поведение – М: Мысль, 1999. – 172 с.

²³² Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М: Академия, 2002. – 208 с.

²³³ Загородня Л. П., Титаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. пос. – Суми: Універ. книга, 2010. – 319 с.

рівні переконань соціально-педагогічної значущості розвитку у вихованців соціальних умінь і навичок.

Намагаючись з-поміж абрисів усього різноманіття чинників, які безпосередньо або опосередковано впливають на процес підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку визначити найсуттєвіші, нами по-новому оцінене слушне зауваження німецького вченого М. Вебера щодо ваги науки про поведінку особистості. Як відомо, науковцем уведено у науковий обіг поняття «соціальна дія», що потрактоване і як дія, спрямована на розв'язання соціальних проблем у цілому, і як соціально зорієнтована на відповідну поведінку партнерів, і як результат суб'єктного осмислення варіантів поведінки тих людей, з якими особистість вступає у взаємодію. Отож актуалізовано значущість спеціально організованої компетентної діяльності, зокрема, майбутнього вихователя, спрямованої на розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Аналітична робота, проведена нами задля визначення місця і ролі вищої школи – основного етапу становлення фахівця, здатного до творчості, засвідчила: дослідники доводили переваги інтерактивних методів навчання в аудиторії, хоча й не обминали увагою педагогічну практику студентів, стверджуючи, що саме цей складник освітнього процесу може бути осмислений одночасно і як критерій сформованості творчого потенціалу студента, і як показник опанування технологією творчою діяльністю, що, звісно, має поки здебільшого квазіпрофесійний характер. Натомість поза увагою дослідників залишається такий аспект: дослідницька робота студента-практиканта як чинник розвитку його здатності до творчості у процесі реалізації у фаховій діяльності (у певному її сегменті) відповідних професійних функцій.

Аналіз довідкових джерел та наукового доробку, що склався у педагогіці вищої школи (А. Калашников, М. Князян, В. Устишев та ін.), засвідчує про

правомірність розуміти науково-дослідницькі діяльність специфічним видом самостійно-дослідницької діяльності студентів. Вона спрямована на поглиблення наукових уявлень про певне явище або процес, що відбуваються у педагогічній дійсності, має ознаки нестандартного підходу до їх удосконалення, чим і сприяє активізації та науковому обґрунтуванню педагогічних інновацій (Н. Гузій, М. Лазарєв, В. Моляко та ін.). Саморефлексія досвіду організації самостійно-дослідницької діяльності майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти (зокрема, в площині їхньої підготовленості до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії), засвідчує, наскільки подекуди навіть не очікувано значним є її ресурс у розв'язанні саме новопосталих проблем. Науковці пояснюють цей ефект тим, що самостійно-дослідницька діяльність майбутнього фахівця сприяє виробленню (за влучним висловом Н. Постолук) «бокового бачення» особистістю певної проблеми.

Відтак, педагогічно цінним є те, що означена діяльність студента відбувається в реальних ситуаціях його майбутнього фахового буття.

Практико-зорієнтовне навчання майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти – оптимальний шлях «входження» в професію, оскільки він забезпечує стратегію їхнього особистісно-професійного становлення в логіці підсистеми «самопізнання – самоідентифікація». Йдеться, по суті, про «зустрічний рух» щодо забезпечення цілісного педагогічного впливу на індивідуальну траєкторію професійної самоідентифікації студента. Отож, відбувається, з одного боку, збагачення теоретичного складника освітнього простору вищої школи, а з іншого – занурення майбутнього вихователя у реальну діяльність, що має чітку професійну спрямованість і зміст.

З огляду на встановлені науковцями результати та домінуючі висновки «компетентних суддів», які склали експертну групу в нашому дослідженні, до зазначеного додамо, що, мабуть, недоречно стверджувати не лише «педагогічному оздобленні» розробленої стратегії професійної підготовки

майбутнього вихователя ЗДО до розвитку у дітей передшкільного віку соціальних умінь і навичок щодо забезпечення її результативності. Таке припущення має основою думки і психологів (О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Семиченко), і педагогів (В. Зінченко, В. Муніпов, С. Якіменко) щодо неосяжності потенційних можливостей саме діяльності для розвитку особистості. Як відомо, класична наука доводить структурну своєрідність діяльності (мотив, мета, дії, операції). Деякі науковці (зокрема, В. Зінченко, В. Муніпов) стверджують про доцільність більш диференційованого осмислення феномену «діяльність», враховуючи й різноманіття зв'язків, що віддзеркалює діяльності особистості. Вважається, що професійно-компетентному педагогу властива здатність організувати таку діяльність вихованця, яка б забезпечувала розвивальний вплив через структурну її своєрідність²³⁴ [41, с 99]. Так, дбаючи про розвиток дитини як суб'єкта соціальної дії, принципово важливо, на наше переконання, щоб мета таких дій трансформувалася у спонукання дошкільника, а самі дії були вмотивовані їх соціальним значенням для особистості дитини. А це уможливорюється через урахування фахівцем впливовості найбільш важливих підсистем, що складають площину взаємодії і спілкування вихованця. Отож, вихователь набуває здатності, з одного боку, щодо створення умов, за яких сама дитина «захотіла» б вчиняти відповідні дії та «долучити» свій розум і почуття, а з іншого – забезпечувати пізнавальний зміст просоціальних дій, їх поступове ускладнення, а, відтак, характеризує певні відтінки активності суб'єкта соціальних дій (діяльності).

Вищеокреслене вмотивувало визначення другої *педагогічної умови*, реалізація якої у чинний педагогічний процес сучасної вищої школи сприятиме збагаченню якісних ознак підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку – *організація*

²³⁴ Якіменко С. І. Формування світогляду у старших дошкільників та молодших школярів в освітньо-інтегрованому середовищі: теорія і практика: монографія. – К: Вид. дім «Слово», 2017 – 649 с.

позитивного спілкування у підсистемах «майбутній вихователь – дитина передшкільного віку – батьки», «студент – студент», «викладач вищої школи – майбутній фахівець закладу дошкільної освіти».

Зосереджуючи дослідницьку увагу на чинниках, які мають здебільшого визначальне значення у результативній підготовленості майбутніх вихователів до розвитку дошкільника як суб'єкта соціальної дії, нами розумілось що, з-поміж палітри показників результативності психологічна наука визнає й найсуттєвіші. У контексті розробленої О. Леонтьєвим теорії діяльності йдеться про важливість результату, насамперед, за виміром «розвивальної потужності» для особистості вихованця, а вже потім – за маркером якісної характеристики дій та діяльності, тобто її успішності за кінцевим результатом²³⁵ [22, с. 2].

Слід зауважити, що сучасний заклад дошкільної освіти є специфічною соціальною інституцією, яка вимагає від вихователя ще й здатності до полісуб'єктної діалогічної взаємодії з іншими працівниками-соціономістами (соціальний педагог, практичний психолог, логопед тощо). І науковці, і практики дошкільля стверджують, що це особливий тип спільності. Т. Казачкова так характеризує інноваційність означеної взаємодії:

- полісуб'єктна взаємодія є особливою формою, що сприяє прояву креативності у ситуації невизначеності;
- сутнісні характеристики такої взаємодії виявляються в потребі педагога мати ще й інтерпретаційну компетентність, яка визначає всебічність аналізу тих соціально-педагогічних ситуацій у дошкільному закладі, які впливають на життєдіяльність дитини; отож, забезпечується фаховий рівень розв'язання цих ситуацій;
- вихователь закладу дошкільної освіти здатний повноцінно реалізовувати принцип дитиноцентризму у процесі соціального розвитку дитини, натомість інноваційність його особистісно-професійної позиції

²³⁵ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М: Политиздат, 1975. – 304 с.

вимагає наявності умінь застосувати полісуб'єктний підхід щодо реалізації співпраці не лише в умовах закладу дошкільної освіти, а й на рівні соціуму²³⁶ [16].

У контексті порушеної проблеми аналізується ще один вимір професійної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти – його здатність в результаті «командної роботи» педагогічно вмотивовано використовувати мультимедіа та мережеві ресурси і технології з метою розвитку у дошкільників, зокрема, соціальних умінь і навичок. Йдеться про підсистему «вихователь – фахівці-соціономісти», «педагог – дитина передшкільного віку – інформаційно-освітнє середовище в мережі Інтернет». Психологи (зокрема, О. Тихомиров) навіть стверджують про феномен «комп'ютерної свідомості» сучасних вихованців: набуваючи рівень суб'єкта (пізнання, спілкування, діяльності), особистість змінюється через трансформації у пізнавальній, мотиваційній, емоційно-вольовій сферах.

Означене додає рефлексивних акцентів впливовості командних педагогічних зусиль, спрямованих на партнерську взаємодію задля конструктивного соціального розвитку саме сучасної дитини передшкільного віку, оскільки нині наявна тенденція її відходу від соціальної реальності у віртуальну. Не менш значущим розглядаємо ще й такий параметр партнерської взаємодії, врахування якого доцільне у процесі професійної підготовки студентів – здатність до спільної прогностичної діяльності.

Н. Довкуш визначає прогностичну діяльність вихователя закладу дошкільної освіти як таку, що характеризується цілісним цілепокладанням, передбачає здійснення системної діагностики у професійній роботі; до того ж ця діяльність включає випереджувальне «планування педагогічної проблеми», прогнозування шляхів її розв'язання з використанням моделювання, проектування й конструювання технологій досягнення

²³⁶ Казачкова Т. Б. И нам любое дело по плечу: уч.-метод. пос. – СПб: Изд-во «Школа Эпиграф», 2010. – 136 с.

результату²³⁷ [10]. Відтак, прогностична діяльність упроваджується і у процес управління особистісним розвитком дитини, і у її становлення як суб'єкта соціальної дії, підготовленість до здійснення такої діяльності студентами має бути забезпечена на етапі навчання у вищій школі²³⁸ [17].

Анкетування студентів-випускників бакалаврату після завершення ними педагогічної практики у закладах дошкільної освіти (зокрема, Ізмаїльщини) засвідчує, що серед типових труднощів студентів-практикантів перше рангове місце посідає сфера професійної діяльності вихователя, що пов'язана із становленням дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії.

Так, спираючись на наведену аргументацію до визначених *педагогічних умов*, додаємо таку: *спрямування практико-зорієнтованої освітньо-професійної діяльності студентів на соціальне партнерство з фахівцями-соціономістами та батьками вихованців закладів дошкільної освіти*.

Отже, визначена сукупність педагогічних умов розглядається нами в якості доцільної не лише з точки зору прогнозування позитивної динаміки підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, а й в ракурсі необхідної «для ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи»²³⁹ [28]. Щодо останньої, то йдеться про основний етап професійної підготовки майбутніх вихователів – вищу школу.

Визначаючи багатоканальність впливу на процес професійного становлення фахівця, все ж варто зауважити, що у пошуках ресурсів цілеспрямованого системного особистісно-професійного зростання студентства на основному етапі фахової підготовки – в умовах вищої школи

²³⁷ Довкуш Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. н.: спец 10.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Ялта: Респуб ВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2011. – 20 с.

²³⁸ Кідіна Л. М. Психолого-педагогічний супровід педагогічної практики майбутніх вихователів ДНЗ // Вісник післядипломної освіти: зб. н. пр.. – Вип. 1 (14). – Ч II. – 2010. – С. 183 – 189.

²³⁹ Павлютенків Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). – Харків: Основа, 2008. – 128 с.

– теоретики моделювання (Г. Матушинський, Ю. Шапран, А. Фролов та ін.) й дослідники проблематики професійної педагогіки (О. Біла, І. Богданова, А. Коломієць, Т. Койчева, О. Копусь та ін.) позитивно оцінюють модельний підхід. Витоки його конструктивності лежать у площині етимології слова «модель»; йдеться про теоретичний конструкт «міри», «образу», «способу», «зразка» тощо. Дослідниками вбачається конструктивність модельного підходу за різними параметрами – явної системи, що спроможна розширити наявну інформацію про досліджуваний об'єкт (К. Інгекамп, О. Михайлов, О. Самарський та ін.), штучно створеного зразка, який відтворює у спрощеному вигляді структуру і характер відношень між елементами, властивості об'єкта дослідження (О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Кузнецова та ін.) тощо. Вже встановлені й вимоги до моделі, що застосовуються у наукових дослідженнях (Л. Калапуша), визначена своєрідність саме педагогічної моделі (О. Коджаспіров, Г. Коджаспірова та ін.). Спираючись на науковий фонд із проблематики моделювання у науково-педагогічних дослідженнях, розроблена нами модель репрезентує «сухий залишок» щодо комплексного вивчення об'єкта – професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах вищої школи (рис. 3).

Розроблена модель є відкритою, а в умовах стрімкого зростання соціально-педагогічних вимог і запровадження певних інновацій у дошкільній освіті та професійній підготовці майбутніх фахівців, які здобувають у ЗВО спеціальність «Дошкільна освіта», припускає можливість своєчасного реагування на виклики сьогодення, вносити корективи, доповнення у блочні складники з огляду на зміни в пріоритетах освітньої сфери.

Ключового значення у цільовому блоці мають мета і завдання експериментальної стратегії; саме це є визначальним щодо напрямків діяльності суб'єктів освітнього процесу сучасного закладу вищої освіти, націлених на досягнення результатів, що прогнозуються.



Рис. 3. Модель педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку

Як бачимо, мета викладачів ЗВО перебуває у площині здобуття майбутніми вихователями статусу суб'єктів освітньо-професійної діяльності, а студентів (у розрізі кваліфікаційних вимог, які визначаються відповідним їхнім освітнім ступенем) □ *набути бажаного рівня підготовленості до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.*

Сенсоутворювальний блок концептуально-змістової моделі педагогічної стратегії конструктивної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку відображає компонентно-структурний склад досліджуваного педагогічного явища (соціально-імперативний, аналітично-стратегічний, оцінювально-рефлексивний) та визначену сукупність критеріїв □ «мірила», лише при наявності якого й можна зробити висновок про результати педагогічного впливу, що прогнозуються (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний).

Змістово-процесуальний блок має на меті забезпечити узгодженість етапного розгортання розробленої педагогічної стратегії (пізнавально-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, імпровізаційно-творчий), функціонування якої забезпечується сукупністю принципів (суб'єкт-суб'єктна взаємодія, стимулювання соціально-педагогічних ініціатив, студентоцентризм).

Змістове ядро дослідно-експериментальної стратегії склала сукупність педагогічних умов, що, з одного боку, віддзеркалює сутність досліджуваного явища □ *підготовленість студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку*, а з іншого □ *теоретико-методологічне підґрунтя дослідницького задуму*. Таку сукупність репрезентують такі обставини: усвідомлення студентами на рівні переконань соціально-педагогічної значущості розвитку у вихованців соціальних умінь і навичок;

забезпечення позитивного спілкування у підсистемах «майбутній вихователь □ дитина □ батьки», «студент □ студент», «викладач □ майбутній фахівець»; спрямування практико зорієнтованої освітньо-професійної діяльності студентів на соціальне партнерство із фахівцями-соціономістами та батьками вихованців ЗДО. Реалізація педагогічних умов уможлиблюється через такі провідні форми, методи і засоби, як-от: різномірівневі індивідуально-творчі завдання, ділові ігри, педагогічне есе, лекції-брифінги, вебінари, тренінги, проектна діяльність.

Діагностувальний блок розробленої моделі репрезентують діагностувальний інструментарій, використання якого забезпечує встановлення рівнів підготовленості як особистісно-професійної якості студентів у досліджуваному ракурсі □ йдеться про відповідну шкалу рівнів (високий, задовільний, нижчий за задовільний, критичний). Результативний блок концептуально-змістової моделі відображає динаміку рівнів підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку; рефлексію якісних ознак такої динаміки.

Досліджуваний процес відтворено як наукову абстракцію, де побудовані логічні конструкції щодо поєднання теоретичного і емпіричного; отожд йдеться не про схематичне відображення суто педагогічного експерименту, проведеного в межах дослідження. Ми намагались, розробляючи концептуально-змістову модель, урахувати висновки у цьому плану науковців²⁴⁰ [30, с. 323].

Відтак, авторська *модель виступає як педагогічна система*, що створює можливість отримати інформацію про іншу систему у такий спосіб: структурно відтворивши методологічні концепти (методологічно-визначальний, сенсоутворювальний, змістовно-процесуальний блоки), репрезентувавши стислий аналог концептуальних засад (цільовий,

²⁴⁰ Педагогічні технології у неперервній педагогічній освіті : монографія □ за ред.. С.О. Сисоевої. □ К.: Віпол, 2001. □ 502 с.

діагностувальний, результативний блоки), представивши опис педагогічних умов (змістове ядро концептуально-змістової моделі), за яких ключове педагогічне явище (підготовленість майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку) набуває позитивної динаміки; відобразивши характер взаємозв'язків, взаємозалежностей і взаємозумовленостей між елементами педагогічної системи. По суті йдеться про аналог педагогічної стратегії професійної підготовки студентів до окресленого сегмента майбутньої професійної діяльності, де системоутворювальною є ідея конструктивності, як виміру педагогічної ефективності.

Отже, спираючись на домінуючі серед сучасних філософів трактування (зокрема, І. Блаубергом) категорії «цілісність» («частина поза цілого – вже не частина, а інший об'єкт») та розуміння гуманізму дотично проблематики дошкілля²⁴¹ [33], розроблено педагогічну стратегію, спрямовану на вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії.

²⁴¹ Поніманська Т. Гуманізація освіти – ознака її якості // Дошкільне виховання. – 2016. – №9. – С. 2-5.

Висновки з третього розділу

1. Встановлено, що для розроблення концептуальних засад конструктивної професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку дошкільників як суб'єктів соціальної дії принципово важливою є не тільки чітка визначеність у методологічних орієнтирах, що призводять до практичного перетворення об'єкта дослідницької уваги, визначаючи вектори інтерпретації набутих результатів. Не менш суттєвим розцінено й емпіричні дані щодо стану підготовленості практиків сучасного дошкільця до компетентного здійснення окресленого сегмента професійної діяльності. Саморефлексія досвіду педагогічної діяльності, аналіз результатів пілотажного дослідження, яке мало здебільшого діагностувальний характер, дозволили наблизитися до відповідних відправних позицій, що взаємопов'язує ідеї (сукупність визначених наукових підходів) і окреслює більш ущільнено орієнтири розгляду педагогічного явища, яким постає підготовленість майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

2. За результатами проведеного пілотажного дослідження, респондентами якого виступили не лише студенти бакалаврату і магістратури вітчизняних та зарубіжних вищих шкіл, а й здобувачі освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст», було встановлено: на тлі домінуючого визнання та розуміння респондентами виключної ролі і базового значення саме соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку в набутті ними дошкільної соціальної зрілості у майбутніх фахівців бракує належної підготовленості щодо розв'язання професійних завдань у цьому відношенні. Виявлено також стан підготовленості вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. 3-поміж використаних дослідницьких методів

(педагогічне спостереження, опитування, тестування, бесіда, аналіз результатів діяльності) провідного значення було надано оцінці компетентних суддів та контент-аналізу. Встановлено, що «підготовленими» до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку вважають себе 19,6 % вихователів, кожний третій (32,1 %) зазначив, що «більше підготовлений, ніж непідготовлений» до означеної діяльності, 26,5 % респондентів оцінюють себе як «більше не підготовленими, ніж підготовленими», а кожний п'ятий (21,8%) вважає себе «непідготовленим» до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Констатовано, що вихователі-практики сучасної дошкільної освіти розглядають розвиток соціальних умінь і навичок у вихованців переважно як «важливий поряд із іншими» сегментами професійної діяльності,

3. Підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку розглянуто у трьох взаємопов'язаних площинах: як складне, інтегративне й динамічне педагогічне явище; особистісно-професійна якість майбутнього вихователя; результат професійної підготовки здобувача вищої освіти до професійної діяльності.

Установлено, що професійна підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку – це складне, інтегроване і динамічне явище, що характеризує майбутнього фахівця як суб'єкта освітньо-професійної діяльності, який усвідомлює базове значення соціальних умінь і навичок у набутті дитиною дошкільної соціальної зрілості та здатний реалізовувати педагогічну стратегію розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Водночас вищезазначений конструкт розуміємо як сукупність особистісно-професійних якостей, знань, умінь і навичок, набутих студентами у процесі професійної підготовки у вищій школі, що забезпечують результативність виконання професійно-педагогічних функцій,

пов'язаних із розвитком дошкільної соціальної зрілості дітей передшкільного віку.

Визначено сукупність складників означеного явища (соціально-імперативний, аналітично-стратегічний, оцінювально-рефлексивний), критерії сформованості (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний), показники вияву та рівневу характеристику (високий, задовільний, нижчий за задовільний, критичний).

4. Доведено, що для більш виваженого підходу до процедури вимірів установлених компонентів і критеріїв, за якими поглиблювалось наукове уявлення про досліджуване педагогічне явище через сукупність показників вияву та рівневу характеристику, доцільним є пілотажне дослідження. Його респондентами були майбутні фахівці дошкільної освіти (за логікою професійної підготовки «молодший спеціаліст – бакалавр – магістр») деяких закладів вищої освіти різних регіонів України і зарубіжжя. Такий підхід створив передумови не лише для обґрунтування досліджуваного інструментарію, а й розробки моделі результативної підготовки студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

5. Підтверджено необхідність цілеспрямованих педагогічних зусиль задля системної підготовленості студентів до здійснення ними досліджуваного сегмента майбутньої професійної діяльності. Обґрунтовано сукупність необхідних педагогічних умов, що репрезентовано як змістове ядро розробленої концептуально-змістової моделі педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Визначено етапність розгортання педагогічної стратегії за логікою підсистеми «бакалавр – магістр» (пізнавально-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, імпровізаційно-творчий) та принципи функціонування (суб-ектсуб-ектна взаємодія, стимулювання соціально-педагогічних ініціатив, студентоцентризм).

Основний зміст розділу відображено в публікаціях автора [22; 23; 41; 42; 43; 44; 45; 46].

Список використаної літератури з третього розділу

1. Montesori M. Absorbent Mint. Oxford, England: Clio Press Cop. 1989. Vol. 1. – P. 13-17
2. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение – М: Мысль, 1999. – 172 с.
3. Біла І. М. Умови творчої самореалізації дитини // Стандарти дошкільної освіти : дискурс науки і практики: матер. всеукр. наук-пр конф. – К, 2014. – С. 25-34.
4. Васюк О. В. Формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів: монографія. – Ніжин: вид. ПП Лисенко М. М, 2014. – 336 с.
5. Віщукаєва К. М. Методика організації педагогічних умов підготовки соціономічної сфери як субєкта професійної діяльності / формування особистості фахівців соціономічної сфери: стратегія і тактика: монографія: / К. М. Віщукаєва. – Одеса: вид. Букаєв В. В., 2017. – С. 42-97
6. Гаврилюк С. М. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості: теорія і методика: монографія / С. М. Гаврилюк. – Умань: вид. «Сучінський М. М.», 2015. – 352 с.
7. Дени Дидро.Собрание сочинений. – М: ГИХЛ, 1940. – Т. II – 242 с.
8. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: монографія / наук ред. А. Богуш; за заг. ред. Н. Гавриш. – Луганськ: Альнаматер, 2006. – 368 с.
9. Довкуш Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд.. пед.. н.: спец 10.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Ялта: Респуб ВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2011. – 20 с.

10. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія. – Т. 2. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 376 с.
11. Енциклопедія освіти / гол. ред.. В. Г. Кремень. – К: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
12. Загородня Л. П., Титаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. пос. – Суми: Універ. книга, 2010. – 319 с.
13. Заредінова Є. Культурні та особистісні цінності: логіка взаємозв'язку // Науковий вісник МНУ ім.. В. Сухомлинського // Педагогічні науки. – 2017. – №2 (57). – С. 197-201.
14. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М: Академия, 2002. – 208 с.
15. Казачкова Т. Б. И нам любое дело по плечу: уч.-метод. пос. – СПб: Изд-во «Школа Эпиграф», 2010. – 136 с.
16. Кідіна Л. М. Психолого-педагогічний супровід педагогічної практики майбутніх вихователів ДНЗ // Вісник післядипломної освіти: зб. н. пр.. – Вип. 1 (14). – Ч II. – 2010. – С. 183 – 189.
17. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – Т.2. – М., 1939. – С. 233-262
18. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директорам школы о системах и системном подходе: уч. пос. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.
19. Кононенко Н. В. Формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. дис.. канд.. пед.. н. 13.00.08. – Одеса, 2017. – 21 с.
20. Кульмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М, 1990. – 320 с.
21. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М: Политиздат, 1975. – 304 с.

22. Лесіна Т. М. Підготовленість вихователя до розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії: сутність, зміст, методи формування у закладі вищої освіти: навч. пос. – Ізмаїл, 2018 – 96 с.
23. Лесіна Т. М. Розвиваємо соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку: метод. рек. – Ізмаїл, 2017. – 36 с.
24. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: монографія. – Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2015. – 328 с.
25. Методичні аспекти соціально-педагогічної діяльності: монографія / за ред. Л. О. Данильчук, І. Ф. Лизун – Хмельницький: ФОП Цюпак, 2017. – 352 с.
26. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического следования. – СПб: Питер, 2004. – с. 91-92
27. Павлютенків Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). – Харків: Основа, 2008. – 128 с.
28. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн: Совр. Слово, 2005. – 720 с.
29. Педагогічні технології у неперервній педагогічній освіті: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – К: Віпол, 2001. – 502 с.
30. Песталоцци И. Г. Произведения в 3 томах. – ХТ. – М: АННРСФСР, 1965. – Т. 3. – 366 с.
31. Піроженко Т. О., Ладивір С. О., Соловйова Л. І., Карабаєва І. І., Хартман О. Ю. Компас у світі ціннісних орієнтацій старших дошкільників: навч. пос. – К: Слово, 2016 – 56 с.
32. Поніманська Т. Гуманізація освіти – ознака її якості // Дошкільне виховання. – 2016. – №9. – С. 2-5.
33. Рогачко М. С. Проблеми у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти // Сучасне дошкільня у контексті інтеграції до європейського освітнього: зб. матер. – Черкаси, 2017. – С. 132-139.

34. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М: Педагогика, 1976. – 423 с.
35. Рубінштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб: Питер, 2003. – 508 с.
36. Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2002. – 720 с.
37. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В. Дубічинського. – Х: ВД «Школа», 2006. – 1008 с.
38. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / укл. З.Н. Борисова. – К.: Вища школа, 2004.- 511 с.
39. Штайнер Р. Душевно – духовные основы педагогики [пер. с нем. – М: Парсифаль, 1997. – 144 с.]
40. Якименко С. І. Формування світогляду у старших дошкільників та молодших школярів в освітньо-інтегрованому середовищі: теорія і практика: монографія. – К: Вид. дім «Слово», 2017 – 649 с.
41. Лесіна Т.М. Дослідницька діяльність майбутніх вихователів – чинник формування їх професійної компетентності / «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського». – Випуск 4 (111). – Серія: Педагогіка. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. – 150 с. – С. 86-90.
42. Лесіна Т. М. Проблема готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до збагачення соціального здоров'я вихованців // Збірник наукових праць «Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки». – Вип. № 8. 2017. – Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.– Черкаси – 2017. – С. 55-60.
43. Лесіна Т.М. Здатність до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників у фокусі професійної підготовки педагога // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2017. – Вип. 36. – 270 с. – С. 153-156.

44. Лесіна Т.М. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку у дошкільників однієї з ключових компетентностей для життя // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Вип. 149 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка; гол. Ред. Носко М.О. – Чернігів : ЧНПУ, 2017. – 288 с. (Серія: педагогічні науки).– С. 179-183.
45. Лесіна Т.М. Компоненти і критерії підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у старших дошкільників // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія» / Редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред) та ін. – К.: Міленіум, 2018. – Вип. 279. – 312 с. – С. 236.
46. Лесіна Т. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку : монографія/Лесіна Т.М.. – Ізмаїл, 2018. – 465 с.

**РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ
І НАВИЧОК У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**4.1. Підготовленість студентів-бакалаврів до розвитку дітей
передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії:
методична своєрідність педагогічної стратегії**

Аналітична робота, спрямована на узагальнення теоретичних даних щодо досліджуваного явища – підготовленість студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку – склала підґрунтя експериментального етапу дослідження. Його логіка і завдання нами були окреслені з урахуванням визначених державною політикою у сфері вищої освіти (зокрема, третьою статтею Закону України «Про вищу освіту») вимог до першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (що відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій); йдеться про здобуття студентом, який набуває спеціальність «Дошкільна освіта», теоретичних знань, практичних умінь і навичок, відповідних компетентностей, що є необхідними для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Зазначимо, що відповідно до загальної мети започаткованого дослідження, конкретики завдань та методологічно-визначального блоку, що представлено у відповідному аспекті концептуально-змістової моделі (п. 3.3), а також поданих тут структурно-компонентного складу базового явища (соціально-імперативний, аналітично-стратегічний, оцінно-рефлексивний) і сукупності критеріїв (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний), тобто сенсоутворювального блоку (рис. 1). У цілому організацією дослідження, що тривало впродовж десяти років

(зокрема, констатувальному й перетворювально-формувавальному етапам (2011-2018 рр.) передували пошуково-аналітичний (2009-2010 рр.) та діагностувально-стратегічний (2011-2012 рр.) етапи), передбачалась багатоаспектна робота з формування складу експериментальних і контрольних груп студентів. Ми намагалися максимально повно врахувати висновки науковців у цьому плані (С. Гончаренко, В. Загвязинський, П. Образцов). Йдеться про реалізацію принципу «єдиної різниці» (зрівняність умов в експериментальній і контрольних групах на етапі констатації через їх комплектацію, зокрема, в розрізі одного вишу); кількість досліджуваних в експериментальній і контрольній групах не мала бути надмірно великою, оскільки в іншому випадку «істотно ускладнюється управління експериментом»; втілення принципу «єдиної схожості» (експериментальний підхід є єдиним у різних закладах вищої освіти, а відтак установлена позитивна динаміка має підстави бути віднесеною за рахунок саме внесеного експериментальним підходом удосконалення); реалізацію принципу «сутнісних змін» (коли зміни, згідно логіки дослідно-експериментальної роботи, вносяться не лише в кількох об'єктах, а й поетапно фіксуються результати). Із урахуванням вищезазначеного й здійснювалося дослідно-аналітична робота на констатувальному етапі²⁴² [1, с. 191-195].

Суто дослідно-експериментальна частина роботи проводилась на базі Державного вищого навчального закладу «Криворізький державний педагогічний університет» (ДЗКП), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (ДЗПДПУ), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (ІДГУ), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (НДУ) протягом 2014-2018 рр. Упродовж формування складу експериментальних і контрольних груп студентів, які здобували

²⁴² Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. – К: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

спеціальність «Дошкільна освіта», зокрема, за освітнім ступенем «бакалавр», ми врахували вищевказані вимоги задля набуття репрезентативних даних. Ставлячи за мету визначити стартовий ступінь підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, ми спирались на діагностувальний інструментарій, який було визначено з огляду на педагогічну сутність та структурно-компонентний склад базового явища, встановлених критеріїв і показників вияву (п. 3.3). Це дозволило не лише отримати достовірну педагогічну інформацію, а й необхідний і достатній її обсяг задля констатації рівнів професійної підготовленості студентів до окресленого сегмента майбутньої фахової діяльності у розрізі «експериментальна-контрольна» групи.

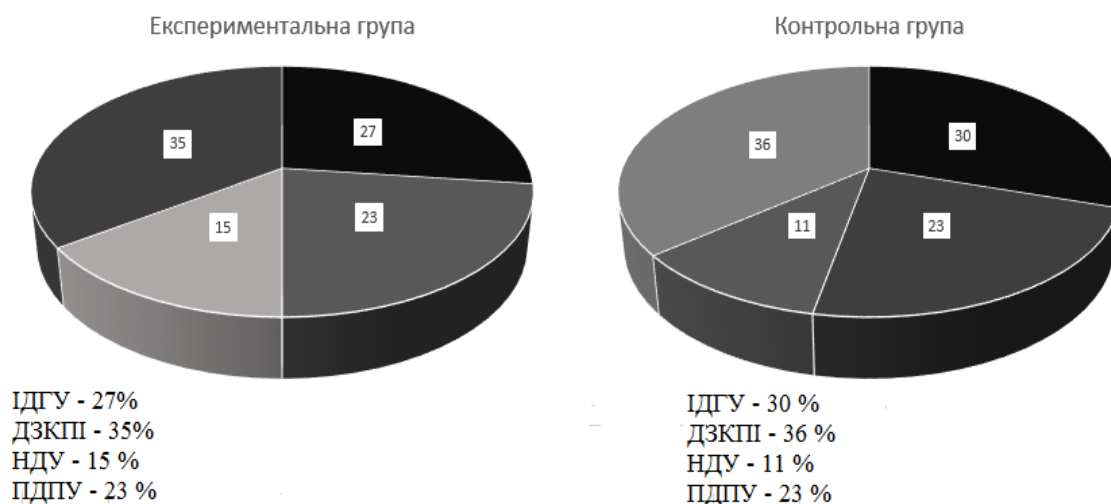


Рис. 4.1. До характеристики складу експериментальної та контрольної вибірок учасників педагогічного експерименту (експериментальні та контрольні групи в розрізі різних ЗВО).

З огляду на подані у секторній діаграмі дані, експериментальну вибірку склали студенти, які репрезентують усі вищі школи, що були базовими. Це характерне і для контрольної вибірки учасників дослідно-експериментальної роботи.

До зазначеного додамо, що різний відсоток учасників дослідно-експериментальної роботи обумовлений різним (за обсягом) контингентом студентів, які набувають у кожному закладі освіти ступінь «бакалавра» саме за спеціальністю «Дошкільна освіта». Географія же базових вищих закладів освіти є ідентичною.

Деталізуємо своєрідність визначення стану підготовленості студентів бакалаврату щодо досліджуваного сегмента їхньої майбутньої професійної діяльності.

Для діагностики показника – ціннісне ставлення до обраної професії – використано опитувальник (О. Новак), який дозволив виявити ступінь обґрунтованості такого ставлення, а не лише його шкалу («позитивно-активне», «позитивне», «невизначене», «індиферентне») через інформацію безпосереднього і опосередкованого характеру (наприклад, суджень щодо питань: «Я отримую задоволення від освітньо-професійної діяльності, спрямованої на соціальний розвиток сучасного дошкільника» та «Я люблю розповідати друзям про свою майбутню професію»). Аналітична робота дозволила встановити, що студентів, які (згідно окреслених в опитальнику тверджень і їх бального вираження) засвідчили високий рівень, характеризує позитивно-активне ставлення до обраної професії, що відповідно «наближує» їх до високого рівня підготовленості в цілому до професійної діяльності, спрямованої на становлення вихованців як суб'єктів соціальної дії.

Згідно наступної методики – «Мотивація професійної діяльності», створеної К. Замфір, уточнювався зміст мотиваційної сфери бакалаврату. Концептуально ця методика поглиблює діагностувальну потужність у визначенні соціально-імперативного компоненту досліджуваної особистісно-професійної якості, оскільки вбачає диференціацію наявної у студентів мотивації до професії вихователя закладу дошкільної освіти (зовнішні і внутрішні мотиви; негативні і позитивні мотиви). Згідно методики, оцінюються не лише показники виразності кожного типу мотивації, що

створює мотиваційний комплекс – тип співвідношення між собою внутрішньої (ВМ), внутрішньо-позитивної (ВП), внутрішньо-негативної (ВН) мотивації, а й те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує другий за ступенем вираженості. Це дозволяє з більшим ступенем вірогідності оцінювати досліджуване педагогічне явище за показником усвідомлення студентом важливості стати суб'єктом освітньо-професійної діяльності. До того ж, з метою визначення потреби особистості в досягненні успіху використано тест-опитувальник (за Ю. Орловим). Оцінювальна шкала репрезентує бальне вираження потреби в досягненнях (ПД), що сприяє об'єктивності набутої інформації.

Прагнення майбутніх вихователів до вияву креативності щодо досліджуваного сегменту професійної діяльності виявилось за допомогою тесту «Сформованості творчого стилю діяльності» (за Н. Вишняковою). Методика вимагала від респондентів висвітлення самооцінних суджень (їх вираження в балах за шкалою «так», «ні», «інколи») з орієнтиром на зміст означених тестових запитань. Обробка набутих емпіричних даних надала можливість установити стан креативності студента.

В основу експрес-діагностики особистісної конкурентоздатності (Н. Фетіскін) покладено ідею визначення двох аспектів здатності, зокрема, майбутнього вихователя бути конкурентним на ринку освітніх послуг, пов'язаних із конструктивним соціальним розвитком дітей передшкільного віку: по-перше, окреслення особистісних якостей (домінантні, професійні, негативні, професійно недопустимі), що звісно, впливають на професійні здобутки; по-друге, діагностування рівня тих особистісних якостей, які перешкоджають прояву конкурентоздатності майбутнього фахівця. З огляду на дослідницький задум, для нас більшого зацікавлення становив перший аспект, оскільки він дозволяє уточнити особистісно-професійну характеристику учасників формувального експерименту як суб'єктів освітньо-професійної діяльності. Згідно методики (Н. Фетіскін) та внесеної

авторської модифікації вдалось за можливе зорієнтуватися у психологічному кліматі, характері міжособистісної взаємодії в студентському середовищі (додаток В). З метою посилення діагностувального підґрунтя означеної методики, дослідницький інтерес становив тест Т. Лірі «Міжособистісні відносини», який дозволив визначити рівень самомоніторингу учасників експериментального дослідження; йдеться про критичний, нижчий за середній, середній та високий рівні самоменеджменту. Така інформація через призму суджень («правильно» – «неправильно») щодо окреслених десяти тверджень дозволяє створити належне уявлення про майбутнього вихователя, який реалізує професійні функції (одна з яких – розвиток вихованця як суб'єкта соціальної дії) у партнерстві з іншими фахівцями закладу дошкільної освіти.

Намагаючись визначитися у діагностувальному інструментарії щодо рівня сформованості у студентів експериментальних і контрольних груп аналітично-стратегічного компоненту професійної підготовленості у досліджуваному сегменті майбутньої фахової діяльності, звернено увагу на діагностування такого показника, як знання механізмів та новітніх технологій розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Це зумовило наше звернення до діагностичної карти сформованості проєктувальних умінь (за О. Чайкою) із авторською модифікацією та тематичного анкетування респондентів. А це дозволило набути педагогічну інформацію щодо рівня якості знань студентів (де мінімальний рівень – 1 бал, максимальний – 4 бали) відносно конструкту «соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку», їхньої обізнаності у найбільш конструктивних педагогічних технологіях розвитку цього новоутворення у вихованців та чинниках, що визначають його динаміку (додаток В). Такий підхід дозволив розширити інформаційну базу розроблення діагностувального блоку моделі педагогічної стратегії професійної

підготовки студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Як зазначалось (п. 3.3), операційно-діяльнісний критерій підготовленості студентів в аспекті розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії вимагає уточнення здатності майбутнього фахівця створювати соціально-розвивальне середовище у закладі дошкільної освіти на основах інноваційності. А це зумовило необхідність визначити мотивацію їхнього професійного навчання, користуючись, зокрема, адаптованою до предмета дослідження методикою В. Каташева²⁴³ [2]. У такий спосіб уточнено вплив різних навчальних дисциплін, які вивчаються у вищій школі, на мотивацію набуття студентами професійної компетентності у досліджуваному сегменті майбутньої фахової діяльності, динаміку становлення суб'єктної професійної позиції у педагогічному процесі.

У розрізі показника «вміння прогнозувати самоефективність щодо соціального розвитку в партнерстві із фахівцями-соціономістами закладу дошкільної освіти та сім'єю» виникла потреба у використанні діагностичної методики визначення «загального рівня комунікативності педагога» (В. Ряховський). Відповідне опрацювання отриманих результатів дозволило спрямувати експериментальну педагогічну стратегію.

Як зазначалось, досліджуване педагогічне явище відноситься до складних. Намагаючись всебічно вивчити його компоненти (зокрема, оцінювально-рефлексивний), виникла необхідність скористатися відповідним діагностувальним інструментарієм, який спроможний схарактеризувати процес самопізнання особистості. Нами обрано опитувальник (модифікований питальник за В. Семиченко, Л. Бондарчук), що дозволяє набути інформацію відносно рефлексії – здатності майбутнього фахівця

²⁴³ Каташев В. Г. Профессиональное самосознание личности и профессионализация обучения / В. Г. Каташев, Л. М. Нугумунова. – Казань: Новое знание, 1998. – 310 с.

пізнавати власні психологічні процеси, а, відтак, регулювати діяльність в цілому (додаток В).

Комплексне використання визначеного діагностувального інструментарію дозволило набути педагогічну інформацію діагностичного змісту. Для зручності її систематизовано та персоніфіковано із учасниками дослідно-експериментальної роботи (в розрізі «експериментальна-контрольна» групи, базового значення набули діагностувальні карти студентів) (додаток В). Скориставшись методами математичної статистики та виконавши відповідні процедури, пов'язані із узагальненням набутих даних, вдалось за можливе констатувати рівні підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку на початку педагогічного експерименту.

Як зазначалося, базою його проведення були вищі заклади освіти, що географічно віддзеркалюють різні регіони України та різні типи (багатогалузевий, галузевий). Кількісний склад учасників педагогічного експерименту обумовлений контингентом здобувачів освітнього ступеня «бакалавр», які набувають спеціальність «Дошкільна освіта» за відповідними освітніми програмами (зокрема, практична психологія, хореографія, логопедія).

Як зазначалось, сукупність показників вияву кожного із визначених критеріїв підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (таблиця 3.2.2) обумовлювала вибір не лише відповідного діагностувального інструментарію. Йдеться, зокрема, ще й про різну кількість цільових методик, кожна з яких передбачала притаманну їй шкалу оцінювання набутих результатів – важливого параметра саме її валідності. Означене вимагало відповідних процедурних обмежень. Так, сукупність показників вияву ціннісно-мотиваційного критерію, за яким визначався стан підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку,

зумовила необхідність використання чотирьох цільових методик діагностування; когнітивно-інформаційного – п'яти, а операційно-діяльнісного відповідно у трьох цільових методик. Набутий експериментальний матеріал, який у такий спосіб репрезентує діагностувальна карта учасника педагогічного експерименту (додаток В), виступав базою подальшої аналітичної роботи (табл. 4.1.1.).

Таблиця 4.1.1.

До характеристики процедури систематизації експериментальних даних (в розрізі базових ЗВО; констатувальний етап)

ВЗО, респонденти		ДЗКП				ПДПУ				ІДГУ				НДУ			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %
Цінсно-мотиваційний	критичний	23	23	17	18,4	20	29,4	28	46,6	17	21,2	19	25	13	29,7	10	37,5
	нижчий за середній	37	37	43	46,7	26	36,7	19	31,6	26	32,5	30	39,6	15	34	7	25
	середній	35	35	28	30,4	17	25	11	18,5	37	46,3	26	34,4	15	34	11	39,3
	високий	5	5	4	4,5	5	8,9	2	3,3	0	0	1	1,3	1	2,3	0	0
Когнітивно-інформаційний	критичний	40	30,2	28	24,3	34	40	21	28	32	32	26	27,3	12	21,8	11	31,4
	нижчий за середній	41	31	61	53,1	35	41	41	54,7	39	39	40	42,3	26	47,4	12	34
	середній	41	31	19	22,6	15	18	13	17,3	25	25	26	27,3	14	25,5	10	28,7
	високий	3	7,6	0	0	1	1	0	0	0	0	3	3,1	3	5,3	2	5,9
Операційно-діяльнісний	критичний	27	36	14	20,3	18	35,3	12	27	19	31,6	23	40,5	11	33,3	8	38
	нижчий за середній	26	34,6	39	56,6	22	43,1	27	60	27	45	23	40,5	12	39,3	9	43
	середній	19	25,4	15	21,7	11	21,6	6	13	14	23,4	11	19	9	24,1	4	19
	високий	3	4	1	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,3	0	0
Загальна кількість респондентів		25	–	23	–	17	–	15	–	20	–	19	–	11	–	7	–

Матеріали, представлені у таблиці, деталізують вихідні дані щодо вияву показників досліджуваної особистісно-професійної якості майбутніх вихователів як у межах визначених критеріїв, так і у розрізі кожного закладу вищої освіти, де проводився педагогічний експеримент. До того ж висвітлено

й конкретику вибірки респондентів, а саме: експериментальні групи склали 73 студенти, контрольні – 64 майбутніх вихователів.

Аналітична робота, що відбувалася з урахуванням структурно-компонентного складу досліджуваної особистісно-професійної якості студентів експериментальних і контрольних груп та критеріального підходу (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний), дозволила встановити результати констатувального етапу педагогічного експерименту й узагальнено представити їх у вигляді таблиці (4.1.2).

Таблиця 4.1.2

Стан підготовленості студентів бакалаврату до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за ціннісно-мотиваційним критерієм (констатувальний етап)

	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Комплексна хар-ка критерію (абс)	%	Комплексна хар-ка критерію (абс)	%
1	критичний	73	25	74	29,13
2	нижчий за задовільний	104	35,62	99	38,98
3	задовільний	104	35,62	76	29,92
4	високий	11	3,76	5	1,97
	Разом	292	100	254	100

Інтерпретуючи дані, що подано в таблиці, зазначимо: високий рівень сформованості ціннісно-мотиваційного критерію виявлено в 3,76 % і 1,97 % майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти експериментальної й контрольної груп відповідно; задовільний – відповідно в 35,62 % і 29,92 %; нижчий за задовільний – відповідно в 35,62 % і 38,98 %; критичний – у 25 % студентів експериментальної та 29,13 % контрольної груп.

Визначення достовірності відмінності між виділеними вибірками студентів за ціннісно-мотиваційним критерієм та іншими критеріями було встановлено за багатофункціональним критерієм згоди χ^2 Пірсона. При розрахунку багатофункціонального критерію згоди χ^2 Пірсона спиралися на методику, запропоновану С. Нужною²⁴⁴ [47].

Було сформульовано основні гіпотези для визначення достовірності відмінностей між виділеними вибірками студентів за ціннісно-мотиваційним критерієм.

H_0 - розподіл рівнів за показниками ціннісно-мотиваційного критерію підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняється між собою;

H_1 - розподіл рівнів за показниками ціннісно-мотиваційного критерію підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку у контрольній і експериментальній групах достовірно відрізняється між собою.

Результати розрахунку емпіричного значення критерію χ^2 Пірсона, що здійснювався за допомогою програмного продукту Excel і програмного пакету для статистичного аналізу «Statistica», розробленого компанією «StatSoft», наведено у таблиці 4.1.3.

²⁴⁴ Применение статистических методов в психолого-педагогических исследованиях: уч.пос./сост. С.В.Нужнова. – Троицк: Троицк.филиал ГОУ ВПО «ЧЕЛ.ГУ», 2005. – 120 с.

**Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за цінісно-мотиваційним критерієм
(констатувальний етап)**

Розряди рівні	f_e	f_m	$(f_e - f_m)$
1	74	68,38	0,461895
2	73	78,62	0,401735
3	99	94,44	0,220178
4	104	108,56	0,19154
5	76	83,74	0,7154
6	104	96,26	0,622352
7	5	7,44	0,800215
8	11	8,56	0,695514
Σ	546	546	4,108829

Як бачимо на таблиці, результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів досліджуваної особистісно-професійної якості у студентів за ціннісно-мотиваційним критерієм (констатувальний етап) $\chi^2=4,108829$, з числом ступенів свободи $\nu=3$. У нашому випадку воно не перевищувало розрахункове значення $\chi_{0,05}^2 = 7,8$ та $\chi_{0,01}^2 = 11,3$.

Отже, гіпотеза H_0 була прийнята, а гіпотеза H_1 відкинута, тобто розподіл рівнів сформованості за показниками цінісно-мотиваційного критерію підготовленості студентів в умовах бакалаврату до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняються між собою, що дає підстави вважати склад контрольної і експериментальної груп за цим критерієм рівним.

Деталізуємо ситуацію, що склалась, у розрізі наступного-критерію. Узагальнені результати за рівнями когнітивно-інформаційного критерію наведено у таблиці 4.1.4.

Таблиця 4.1.4

Стан підготовленості студентів бакалаврату до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за когнітивно-інформаційним критерієм (констатувальний зріз)

	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Комплексна хар-ка критерію (абс)	%	Комплексна хар-ка критерію (абс)	%
1	критичний	118	32,33	86	26,88
2	нижчий за задовільний	141	38,63	154	48,12
3	задовільний	99	27,12	75	23,44
4	високий	7	1,92	5	1,56
	Разом	365	100	254	100

Зміст поданої таблиці засвідчує, що високий рівень сформованості когнітивно-інформаційного критерію виявлено в 1,92 % і 1,56 % майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти експериментальної й контрольної груп відповідно; задовільний – відповідно в 27,12 % і 23,44 %; нижчий за задовільний – відповідно в 38,63 % і 48,12 %; критичний – у 32,33 % студентів експериментальної та 26,88 % контрольної груп.

Визначення достовірності відмінностей між виділеними вибірками студентів за когнітивно-інформаційним критерієм було встановлено багатофункціональним критерієм згоди χ^2 Пірсона.

Було сформульовано основні гіпотези для визначення достовірності відмінності між виділеними вибірками студентів за когнітивно-інформаційним критерієм.

H_0 - розподіл рівнів сформованості за показниками когнітивно-інформаційного критерію досліджуваного педагогічного явища у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняються між собою;

H_1 - розподіл рівнів сформованості за показниками когнітивно-інформаційного критерія підготовленості майбутніх вихователів щодо реалізації відповідного сегмента професійної роботи у контрольній і експериментальній групах достовірно відрізняються між собою.

Результати розрахунку емпіричного значення критерію χ^2 Пірсона наведено у таблиці 4.1.5.

Таблиця 4.1.5

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за когнітивно-інформаційним критерієм (констатувальний етап)

Розряди рівні	f_e	f_m	$(f_e - f_m)$
1	86	95,30	0,907555
2	118	108,7	0,795676
3	154	137,81	1,902011
4	141	157,19	1,667511
5	75	81,28	0,485217
6	99	92,72	0,425349
7	5	5,61	0,066328
8	7	6,39	0,058232
Σ	685	685	6,307879

Як бачимо на таблиці, результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів сформованості досліджуваного педагогічного явища за когнітивно-

інформаційним критерієм $\chi^2=6,307879$, з числом ступенів свободи $\nu=3$. У нашому випадку воно не перевищувало розрахункове значення $\chi_{0,05}^2 = 7,8$ та $\chi_{0,01}^2 = 11,3$.

Отже, гіпотеза H_0 була прийнята, а гіпотеза H_1 відкинута, тобто розподіл рівнів сформованості за показниками когнітивно-інформаційного критерію досліджуваної особистісно-професійної якості майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняються між собою, що дає підстави вважати склад контрольної і експериментальної груп за цим критерієм рівним.

Відтепер з'ясуємо правильність визначення наступного критерію та сукупності його показників дотично явища, що досліджується. Узагальнені результати за рівнями операційно-діяльнісного критерію наведено в таблиці 4.1.6.

Таблиця 4.1.6

Рівні підготовленості студентів бакалаврату до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за операційно-діяльнісним критерієм (констатувальний етап)

	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Комплексна хар-ка критерію (абс)	%	Комплексна хар-ка критерію (абс)	%
1	критичний	75	34,24	57	29,69
2	нижчий за задовільний	87	39,73	98	51,04
3	задовільний	53	24,2	36	18,75
4	високий	4	1,83	1	0,52
	Разом	219	100	192	100

Аналіз набутих експериментальних даних досліджуваної особистісно-професійної якості у студентів бакалавріату за операційно-діяльнісним

критерієм засвідчує, що високий рівень сформованості виявлено в 1,83 % і 0,52 % майбутніх вихователів експериментальної й контрольної груп відповідно; задовільний – відповідно в 24,2 % і 18,75 %; нижчий за задовільний – відповідно в 39,73 % і 51,04 %; критичний – у 34,24 % студентів експериментальної та 29,69 % контрольної груп.

Визначення достовірності відмінностей між виділеними вибірками студентів за операційно-діяльним критерієм (констатувальний етап) було встановлено за багатофункціональним критерієм згоди χ^2 Пірсона.

Було сформульовано основні гіпотези для визначення достовірності відмінності між виділеними вибірками студентів за операційно-діяльним критерієм.

H_0 - розподіл рівнів за показниками операційно-діяльним критерію підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняються між собою;

H_1 - розподіл рівнів сформованості за показниками компонента операційна діяльність професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у контрольній і експериментальній групах достовірно відрізняються між собою.

Результати розрахунку емпіричного значення критерію χ^2 Пірсона наведено у таблиці 4.1.7.

Таблиця 4.1.7

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за операційно-діяльним критерієм (констатувальний етап)

Розряди рівні	f_e	f_m	$(f_e - f_m)$
1	57	61,66	0,352183

2	75	70,34	0,308723
3	98	86,42	1,551682
4	87	98,58	1,36028
5	36	41,58	0,748831
6	53	47,42	0,656609
7	1	2,34	0,76735
8	4	2,66	0,675038
Σ	411	411	6,420697

Як бачимо на таблиці, результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за операційно-діяльним критерієм $\chi^2 = 6,420697$, з числом ступенів свободи $\nu = 3$. У нашому випадку воно не перевищувало розрахункове значення $\chi_{0,05}^2 = 7,8$ та $\chi_{0,01}^2 = 11,3$.

Отже, гіпотеза H_0 була прийнята, а гіпотеза H_1 відкинута, тобто розподіл рівнів операційно-діяльним критерію підготовленості майбутніх вихователів до відповідного сегмента професійної діяльності у закладах дошкільної освіти у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняється між собою, що дає підстави вважати склад контрольної і експериментальної груп за цим критерієм рівним.

Наведені діагностичні дані засвідчують, що суттєві розбіжності не встановлені; причому як у студентів, які склали експериментальну вибірку, так і у тих, хто репрезентує контрольні групи. Не зафіксовано відчутних розбіжностей й в розрізі різних закладів вищої освіти.

Означене підтверджують і результати розрахунку емпіричного значення критерію χ^2 Пірсона, що розраховано за методикою С. Нужной²⁴⁵ []. Так,

²⁴⁵ Применение статистических методов в технолого-педагогических исследованиях : уч. пос. □ сост. С. В. Нужной. □ Троицк: Троицк филиал ГОУ ВПО «Чел. ГУ», 2005. □ 120 с.

за ціннісно-мотиваційним критерієм при зіставленні рівнів щодо підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку χ^2 Пірсона становив 4,108229 (з числом ступеня свободи $\nu=3$), за когнітивно-інформаційним \square 6,307879, а за операційно-діяльнісним критерієм χ^2 Пірсона становив 6,420697. Як бачимо (табл. 4.1.2; 4.1.4; 4.1.6), в розрізі усіх критеріїв отримані дані не перевищували розрахункове значення $\chi^2_{0,05}=7,8$, ні $\chi^2_{0,01}=11,3$. Маємо підстави для висновку: розподіл рівнів за показниками усієї сукупності критеріїв підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку у контрольних і експериментальній групах достовірно не відрізняються між собою.

Аналітична робота, спрямована на узагальнення набутого матеріалу щодо стану підготовленості студентів-бакалаврів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, уможливила стверджувати про наступне: констатувальний експеримент довів, що як у студентів експериментальної групи, так і у майбутніх вихователів, які склали контрольну вибірку, підготовленість до досліджуваного сегмента майбутньої професійної діяльності здебільшого перебуває на «критичному» (ЕГ \square 30,5%; КГ \square 28,6%) та рівні «нижчому за задовільний» (ЕГ \square 38%; КГ \square 46%), а обмаль студентів (ЕГ \square 2,5%; КГ \square 1,4%) має сформованою означену особистісно-професійну якість на «високому» (творчому) рівні. Доведено, що приблизно кожний четвертий здобувач освітнього ступеня «бакалавр» (ЕГ \square 29,0%, КГ \square 24,0%) підготовлений до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку на «задовільному» рівні. Означене актуалізує необхідність спрямування педагогічних зусиль суб'єктів освітнього процесу ЗВО в окресленому ракурсі. До того ж на цьому етапі дослідження видалось за можливе визначити й пріоритетні напрямки дослідно-експериментальної роботи. Зокрема встановлено, що саме за

операційно-діяльнісним критерієм та показниками його вияву студенти бакалаврату є найменш підготовленими в аспекті розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії. Причому не лише в розрізі вищих шкіл, які виступали базою педагогічного експерименту, а й за параметром «експериментальна □ контрольна групи»; за результатами констатувального експерименту визначено рівень «нижчий за задовільний» у 39,79% студентів експериментальної групи і 51,04% □ контрольної саме за операційно-діяльнісним критерієм.

Отже, спираючись на експериментальну платформу констатувального етапу дослідження, змістове наповнення формувального експерименту набуло належного ступеня вмотивованості.

4.2. Методика професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах бакалаврату до компетентного розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку

Формувальний етап педагогічного експерименту тривав упродовж навчання майбутніх вихователів в умовах бакалаврату. Його мета полягала в комплексному втіленні у чинний педагогічний процес вищів, що були базовими, сукупності науково обґрунтованих педагогічних умов. Саме ця сукупність склала змістове ядро розробленої моделі педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (п. 3.3).

Схарактеризуємо означений аспект більш докладно. Зауважимо, що виключно із дослідницькою метою кожна з визначених педагогічних умов розглядається окремо.

Реалізація педагогічної умови – усвідомлення студентами на рівні переконань значущості розвитку у вихованців соціальних умінь і навичок – відбувалася в розрізі багатоаспектної роботи.

Методологічний концепт дослідження репрезентує один із конструктивних наукових підходів – суб'єктно-діяльнісний (п. 2.1). У контексті провідної ідеї започаткованого дослідження суб'єктність студентів – важливий механізм їхньої здатності розробляти власну стратегію розвитку вихованців як суб'єктів соціальної дії. У дослідно-експериментальній частині ми спирались на висновки педагогів, які пояснюють не лише переваги суб'єктного виміру особистості сучасного студента (цей рівень прогнозує процеси і її власного розвитку, і діяльності, і її духовності, і життєвого шляху), а й те, в який спосіб у сучасному вищому закладі освіти уможлиблюється процес становлення майбутнього вихователя як суб'єкта навчально-професійної діяльності²⁴⁶ [3]; ²⁴⁷ [4].

Отже, у процесі дослідно-експериментальної роботи ми зобов'язалися сприяти такій організації педагогічного процесу, яка б, з одного боку, забезпечувала «привнесення» студентом у процес власної освіти особистісного смислу, а з іншого – взаємодіючи з усіма суб'єктами педагогічного процесу, «вибудовувала» оптимальну її траєкторію, з огляду на своєрідність індивідуальності майбутнього вихователя.

Поетапне впровадження розробленої педагогічної стратегії результативної професійної підготовки студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку в експериментальних групах спрямувалось на їхнє становлення як суб'єктів освітньо-професійної діяльності, а це передбачало (відповідно до конкретики цілей навчання у вищій школі на певному курсі) досягнення максимального ступеня активізації через стимулювання пізнавальної активності, пізнавальної самостійності та інтелектуальної ініціативи студентів. Упровадження моделі підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у

²⁴⁶ Пешков И. В. Введение в риторику поступка. – М: Лабиринт, 1998. – 288 с.

²⁴⁷ Анициферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода / ответств. ред. А. В. Брушинский – М: Изд-во «Академический проект», 2000. – С. 27-42

дітей передшкільного віку (п. 3.3) відбувалося із урахуванням, передусім, інтерактивного навчання майбутніх вихователів, при цьому з опорою на встановлені науковцями критерії ефективності відповідних елементів інтерактивних технологій (О. Пометун, Ю. Сурмін, Д. Чернилевський та ін.). Приймаємо дослідницьку позицію С. Сисоєвої щодо критеріального підходу з огляду на андрагогічну модель інтерактивного навчання²⁴⁸ [5, с. 277-278], зокрема, осмислюючи вищезазначене через призму сукупності таких критеріїв, як-от: пізнавальна активність, мотивація активної інформативності, активізація мислення, співпраця, результативність. З дослідницькою метою та опорою на вищевказані зауваги щодо педагогічної своєрідності феномена «підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку», й були застосовані методики задля отримання повної та достовірної інформації.

Ресурси вищої школи в означеному ракурсі, як засвідчує досвід, лежать у площині змістовного наповнення та методичного супроводу процесу освітньо-пізнавальної діяльності студентів бакалаврату щодо набуття відповідних компетентностей через засвоєння, зокрема, таких базових професійно-нормативних дисциплін, як «Технологія ігрової діяльності у ЗДО» (VII семестр, 6 кредитів ЄКТС) та «Теорія і технологія соціалізації дітей у ЗДО» (II семестр, 4 кредити ЄКТС). Цьому сприяє, як переконує практика підготовки студентів, які набувають спеціальність «Дошкільна освіта» в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, створення викладачем-дослідником комплексу освітньо-методичного забезпечення навчальної дисципліни. До речі, зміст такого службового твору чітко окреслений відповідним Положенням і включає не лише навчальний контент (розширений план лекцій), плани практичних (семінарських, лабораторних) занять, матеріали для поточного, підсумкового контролю навчальних досягнень студентів, завдань комплексних контрольних робіт і завдань для

²⁴⁸ Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання: навч-метод пос. – К: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.

після атестаційного моніторингу набутих компетентностей, а й методичні рекомендації щодо виконання майбутніми вихователями самостійної роботи. У нашому досвіді вдалось за можливе за розробленою експериментальною стратегією структурувати опорну інформацію, що представлена у навчальному контенті вищеокреслених нормативних навчальних дисциплін, та скорегувати методичний супровід самопідготовки студентів у цьому ракурсі (зокрема, через розроблені методичні вказівки щодо спрямування навчально-пізнавальних зусиль студентів, методичний сервіс виконання ними різнорівневих індивідуально-творчих завдань). Отож, акцентувалася увага на своєрідності гри у такому контексті – «особистість дитини у векторі ігрової діяльності» (базові тези: гра залишається провідною діяльністю у дітей передшкільного віку, бо зберігає вирішальний розвивальний вплив на психічні процеси, які (за О. Леонтьєвим) «готують» перехід до якісного нового ступеня розвитку, та саме у діяльності (за Д. Ельконіним) «зароджуються» і «виникають» нові види діяльності – театральна-ігрова, навчально-ігрова, мовленнєво-ігрова, креативно-ігрова; йдеться також і про взаємозв'язок мовленнєвої та ігрової діяльності тощо. В площині провідної ідеї – спрямувати процес підготовки майбутніх вихователів на збагачення їхньої здатності розвивати соціальні уміння і навички у старших дошкільників – протягом викладання увага студентів зосереджувалась на розвивальній ролі педагогічно доцільної, практично-продуктивної роботи²⁴⁹ [6]. Так, у нашому досвіді відпрацьовувались «знання в дії», пов'язані із компетентним створенням студентами предметно-ігрового середовища в закладі дошкільної освіти. При цьому ми враховували й творчі напрацювання педагогів-практиків²⁵⁰ [7]. Наприклад, майбутні вихователі вмотивовувались до участі у проектній діяльності щодо створення предметно-ігрового

²⁴⁹ Розвиток особистості дитини дошкільного віку у різних видах діяльності: монографія / за ред. А. Богуш. – Одеса: Букаєв В. В., 2013. – 236 с.

²⁵⁰ Мірненко І. Є. Особливості створення предметно-ігрового середовища у дошкільному навчальному закладі // Сучасне дошкілля у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: зб. матер. – Черкаси, 2017. – С. 93-96.

середовища відповідно до сфер життєдіяльності дошкільника («Природа», «Культура», «Люди», «Я сам»), до прогнозування комплексу «предметів-модулів», до обладнання «куточка усамітнення» дитини тощо.

Зазначимо, що у процесі розроблення навчальних курсів нами враховувалася важливість акцентування уваги студентів саме на освітніх завданнях ігрової діяльності дітей передшкільного віку, зокрема, доцільність стимулювання інтересів дітей до відображення свого ставлення до оточуючої соціальної дійсності в грі; створювання передумов розвитку сюжетно-рольової гри та опанування способами рольової соціальної поведінки; сприяння підтримці в грі партнерських відносин та створення ігрових об'єднань за інтересами. Нами розумілась і вага усвідомлення студентами на рівні переконань значущості особистісного розвитку дитини передшкільного віку у процесі гри не лише як суб'єкта соціальної дії, а й його готовності самореалізуватися у просоціальній моделі поведінки та здатності до особистісної саморегуляції в ній, важливості вибору інтерактивних форм (гра-презентація, гра-стратегія, екологічні стежинки, креативно-інтелектуальний тренінг тощо).

Розробляючи змістові модулі навчальних дисциплін, що передбачені навчальним планом підготовки фахівців-бакалаврів, які набувають спеціальність «Дошкільна освіта», у межах розробленої нами стратегії акцентувалась особлива увага на систематизації наукових уявлень студентів про ігрову діяльність дітей передшкільного віку як засіб їхньої соціалізації (наприклад, через такі змістові модулі – «Ігрова діяльність та домінуючі типи спілкування дітей передшкільного віку»; «Розвиток навички дошкільника «спільно діяти» засобами ігрової діяльності»; «Гра як засіб вироблення у дітей передшкільного віку самооцінки та взаємооцінки»; «Методичний супровід сюжетно-рольової гри»).

Аналіз наукової літератури, присвяченої педагогіці гри (Л. Логвінова, Н. Пихтіна, О. Скоротупова та ін.), переконує в тому, що на етапі

дошкільного дитинства доцільною є не лише виховання в дитині ігрової культури, а й принципово важливою слід уважати спроможність вихователя педагогічно вмотивовано використовувати вплив ігрової діяльності дитини передшкільного віку на формування його психологічної готовності до шкільного навчання. Приймаючи цю дослідницьку позицію, у межах розробленої стратегії ми намагалися (через окремий змістовий модуль «Гра як метод активного соціального навчання») запроваджувати на практичних заняттях зі студентами прийоми, які сприяють підвищенню їхньої методичної культури щодо використання ігрових методів та форм з метою вироблення у дітей позитивно-активного ставлення до нової соціальної ролі школяра, поступового переходу до нового провідного виду діяльності – учіння. Наприклад, через розроблення та захист мініпроекту «Куточок Знайки у дитсадочку», через створення власного фонду ігор-тренінгів (спрямованих, зокрема, на розвиток соціальних умінь і навичок), презентацію пакету ігрових розминок (різновиду рольової гімнастики), через опрацювання певних технік ділової гри («Акваріум», «Ротація ролей» та ін.). Зауважимо, що за сучасних умов, коли у вітчизняних закладах дошкільної освіти активно втілюється ідея інклюзії, у межах розробленої нами стратегії передбачалось і ознайомлення майбутніх вихователів із найконструктивнішими технологіями ігрової психотерапії (у межах яких застосовувалась, зокрема графічна методика «Кактус» – «намалюй, яким ти уявляєш кактус...»); при цьому де використовуються 8 кольорів М. Люшера).

Не менш ефективними слід уважати й ініціювання участі студентів у самопрезентації творчих робіт, що сприяє, як засвідчує практика, формуванню у студентів дослідницької культури. Зокрема, у межах конкурсу за тематикою «Від вихователя-дослідника – до зацікавленого дошкільника» апробовано технологію активізації інтересу студентів до дослідницької діяльності. Так, встановлено доречність змагання учасників у розрізі номінацій: «За суттєвий внесок у захист дитинства», «За сучасний підхід до

розвитку пізнавальних потреб у дошкільників», «За конструктивність авторського підходу до розв'язання проблеми виховання у дітей співчутливості», «За підтримку традицій регіональної дошкільної освіти».

Отже, компетентна дослідницька діяльність студентів – запорука їхньої якісної професійної підготовки в умовах освітньо-виховного процесу сучасного вишу. Ефективність стратегії розвитку позитивно-активного ставлення майбутніх фахівців до дослідницької діяльності в значній мірі обумовлена педагогічно вмотивованим визначенням фахового змісту та студентоцентрованим стимулюванням.

Використовуючи ресурси запровадженої у ЗВО європейської кредитно-трансферної системи (зокрема, лекції-дискусії, лекції з актуалізацією соціально-педагогічних ситуацій щодо проблематики дошкільця, лекції з постановкою проблеми за допомогою прикладів-демонстрацій тощо), спрямувалась діяльність студентів із створення власного «робочого портфолію» (де, зокрема, за розробленим алгоритмом студенти презентували творчі ідеї, що містить досвід переможців VII Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій); проведення семінарсько-практичних занять із фахових нормативних дисциплін у формі «мозкового штурму» (наприклад, формуючи у студентів «мотив наближення до істини», аналізувався проект творчого педагога-вихователя О. Іржавської (м. Харків) з упровадження медіа-засобів в освітній простір сучасного закладу дошкільної освіти тощо).

Як засвідчує практика (на оперативно-діяльнісному рівні), має сенс сфокусувати увагу на формуванні у студентів, зокрема, науково-педагогічного стилю мислення через використання потенціалу коуч-педагогіки. Йдеться про індивідуальну підтримку майбутнього фахівця через підвищення його професійно-значущих здобутків. Отож, «краще в особистості» стає коуч-ресурсом освітнього процесу, де немає «готових рішень», а стимулюється самостійність, інтелектуальна ініціатива, критичність.

Таким чином, органічне втілення вищезазначених заходів у реальний педагогічний процес вищих шкіл, бази формульованого експерименту, дозволило позитивним чином і системно вплинути на досліджувану особистісно-професійну якість майбутніх вихователів.

Реалізуючи наступну педагогічну умову – *організація позитивного спілкування у підсистемах «майбутній вихователь – дитина – батьки», «студент – студент», «викладач – майбутній фахівець»* – було розроблено і втілено у педагогічний процес вищих шкіл, що стали базовою для формульованого експерименту, комплекс спеціальних заходів. Схарактеризуємо їх більш докладно.

У процесі засвоєння нормативного курсу «Теорія та технологія соціалізації дітей у ЗДО» студентам пропонувалося виконати різноманітні індивідуальні навчально-дослідницькі завдання: навчальні (типу «На основі педагогічних спостережень щодо стану соціального розвитку дітей передшкільного віку, конкретизації спектру тих соціальних навичок, яких бракує дітям, доведіть вагу основних принципів (активності, поелементно-цілісного навчання, повторюваності, наступності, емоційності), за яких формування відбуватиметься успішно); дослідно-експериментальні (типу «Проведіть локальне дослідження з метою формування певної соціальної навички у дитини передшкільного віку, зокрема, пов'язаної: із ознайомленням...; оволодінням...; розвитком умінь свідомо контролювати...; із виробленням...; із збереженням... тощо. Занотуйте свої спостереження. Доведіть результативність сформованих у вихованця відповідних соціальних навичок»); реферативні (зокрема, з теми «Інтерактивні засоби розвитку соціальних умінь і навичок у дитини передшкільного віку в умовах сім'ї»).

З метою реалізації окресленої педагогічної умови нами було обрано таку стратегію та шляхи її втілення в освітньо-професійну діяльність студентів: 1) у межах змістових модулів навчальних курсів (зокрема, «Теорія і методика

співпраці ЗДО») акцентувати увагу на феномени «екологія дитинства», «самоцінність дитини» тощо; на цьому підґрунті довести педагогічний сенс «включення» дошкільнят, їхню інтеграцію у суспільні відносини, в освітній простір дошкільного закладу освіти задля повноцінної реалізації єдиних (у тому числі і для дитини з особливими освітніми потребами) прав дітей. Особливо плідними у нашому досвіді виявились як практико-зорієнтовні різнорівневі завдання (типу «Вивчити і узагальнити регіональний досвід соціального партнерства у реалізації «стовпів інклюзивної освіти» в ЗДО»), так і інтерактивні засоби усвідомлення студентами переваг інклюзивної освіти як моделі, орієнтовної безпосередньо на «сім'ю родину»; 2) «вмотивоване занурення» студентів у конструктивний зарубіжний досвід інклюзивних закладів дошкільної освіти з метою формування у майбутніх вихователів здатності «виводити думку із досвіду» (зокрема, «суспільно-соціальна модель інклюзії» К. Рейсвека – Нідерланди; діяльність груп «можливостей» – Великобританія; реалізація програми «Hard start» щодо дошкільнят, які є «неповноспроможними» – США тощо); 3) опрацювання активних форм організації позанавчального спілкування дітей з особливими освітніми потребами та однолітками (наприклад, акцій «Долоня у долоні», «Золоте серце» та ін.).

Намагаючись удосконалити професійну підготовку студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти через розроблення системного методичного супроводу, насамперед, їхнього навчально-предметного й психолого-педагогічного циклу професійних нормативних та професійно-вибіркових навчальних дисциплін, видалось за можливе скерувати системоутворювальний характер принципу студентоцентризму. Так, у процесі викладання нормативних курсів «Педагогіка», «Теорія та технологія соціалізації дітей у ЗДО», дисциплін за вибором студентів (зокрема, «Європейські абриси педагогіки соціалізації» та «Теорія і методика співпраці закладів дошкільної освіти з родиною») з метою формування у

майбутніх фахівців здатності розвивати соціальні компетентності у дошкільнят («парасольки» над усім процесом їхнього навчання, де базового значення набувають соціальні навички) запроваджувалась система різнорівневих навчально-пізнавальних завдань. У контексті виконання таких завдань студенти заохочувались до «мисленнєвого або імітаційного», але реального занурення у майбутню професійну діяльність. Відтак, реалізовувались ідеї контекстного навчання (О. Вербицький). Досвід у цьому плані підтвердив, що, дійсно, більшої інтенсивності у такий спосіб набувають процеси і самоактуалізації, і самореалізації студентів, а це позитивно впливає на їню потребу бути здатними до розвитку дитини передшкільного віку як субєкта соціальної дії.

Зазначимо, що системоутворювального значення у дослідно-експериментальній роботі було надано розробленій і запровадженій навчальній дисципліні «Педагогічні основи розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» (Додаток Є) (4 кредити ЄКТС), що була запропонована студентам як одна із дисциплін вільного вибору у VI семестрі програми професійної підготовки бакалаврів. Студенти опановували означений курс перед виробничою практикою, а відтак і його зміст, методика викладання підпорядковувалися меті формуванню професійної ідентичності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Так, опанування студентами змістового модуля «Теоретичні засади формування дошкільної соціальної зрілості у дітей передшкільного віку» передбачало ознайомлення з теоретичним блоком та опрацювання лекційного матеріалу щодо сутності дошкільної соціальної зрілості як педагогічного явища. Вони мали змогу усвідомити, чому саме сформовані соціальні уміння і навички дитини складають важливу передумову їхньої соціальної зрілості. Під час засвоєння змістового модуля «Педагогічні практики конструктивного розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» студенти мали можливість проаналізувати ресурси

соціоігрових методик і технологій розвитку вихованця як суб'єкта соціальної дії; виявити потенційні можливості дослідницької діяльності дітей передшкільного віку у закладі дошкільної освіти. При цьому увага акцентувалася, з одного боку, на розвитку здатності вихователя розробляти педагогічну стратегію формування соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, а з іншого □ на ролі сім'ї у становленні соціальної зрілості дитини 6-7 років життя. У розрізі опанування окресленого змістового модуля суттєвою для студентів стала інформація про кращі вітчизняні й зарубіжні практики здійснення соціального партнерства із сім'єю вихованців, із фахівцями-соціологами закладів дошкільної освіти задля конструктивного розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії. При цьому ефективними виявились такі інтерактивні форми занять студентів, як-от: лекція-презентація, відеолекція, практичні заняття в online-режимі тощо. Результативній самопідготовці сприяли, зокрема, завдання з написання міні-проекту за обраною в контексті проблематики соціального розвитку дитини передшкільного віку темою.

Як засвідчує практика, доцільно вважати одним із параметрів методичного сервісу підготовки майбутніх вихователів до означеного сегменту професійної діяльності ще й такий: методичний супровід систематизації знань, умінь і навичок студентів вибудовувати педагогічну дію, спираючись на результати діагностики явищ (процесів), на які вона спрямована. Насамперед, формуючи соціальні навички у дітей передшкільного віку, конструктивною є методика «Ціннісна карта світу» (за С. Тищенко), в основі якої – індивідуальна бесіда, де ключовими виступають відповіді дітей, що слугуватимуть «допомогою» письменнику, який має намір написати саме для них книжку (типу – «обери й поясни свій вибір,

зокрема, за темою «Я і друзі», «Мої уявлення про добро і зло») тощо²⁵¹ [8, с. 120-121].

З огляду на розроблену педагогічну стратегію підготовки студентів до конструктивного розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, суттєвим уважалось збагачення механізмів актуалізації і реалізації їхнього творчого потенціалу (зокрема, за мотиваційно-ціннісним критерієм підготовленості). Важливим напрямком у цьому плані визнано задіяність ресурсів навчально-дослідницької і науково-дослідницької роботи студентів. Зокрема, творчо враховано зарубіжний досвід (М. Хейлі) щодо доречності навчання і досліджень за такими моделями:

- навчання студентів, що має базою дослідження (Research – based learning);
- таке навчання майбутніх фахівців, яке зорієнтоване на дослідження (Research – oriented learning);
- навчання, підґрунтям якого виступає інформація про дослідження (Research – led learning);
- таке навчання, що засноване саме на науковому керівництві (Research – tutored learning).

Відносно першої моделі поєднання зауважимо на плідності ідеї залучення студентів до крос-дослідження²⁵² [9, с. 56]. Зокрема, на практичному занятті з курсу «Вступ до спеціальності» впроваджено модель оперативного дослідження з проблеми «Від вихователя-соціального лідера – до соціально активного дошкільника» (коли першокурсники заохочувались до проведення у період неперервної громадсько-педагогічної практики до пілотажного експерименту на базі закладу дошкільної освіти, а обговорення набутих емпіричних даних у процесі аудиторних занять сприяло активізації

²⁵¹ Сокурено О. О. Формуємо світогляд дитини в ігровій та дослідницькій діяльності: навч. пос. – Миколаїв: МОІППО, 2008. – 124 с.

²⁵² Науково-дослідна робота в закладах освіти: метод. пос. / Ю. О. Туранов, В. І. Трусський. – Тернопіль: АСТОН, 2001. – 168 с.

інтересу майбутніх вихователів до проблематики соціального розвитку дітей передшкільного віку).

Означені моделі поєднання навчання і дослідницької діяльності студентів були враховані в процесі утворення нами навчально-методичного посібника «Підготовленість вихователя до розвитку дитини передшкільного віку як субєкта соціальної дії: сутність, зміст, методи формування у закладі вищої освіти». При цьому використовувались ресурси новітніх інформаційних технологій – тих, що називають «соціальними сервісами» (наприклад, різновиду педагогічного чату – на вільну тему, чат – навчальний семінар, чат – опрацювання або вдосконалення практичних дій, оцінювальний чат; чи не найбільш конструктивним виявився педагогічний чат, спрямований на спільне вирішення учасниками чату навчального завдання у формі «мозкового штурму», сенс якого оцінено й іншими дослідниками через спроможність удосконалювати (самовдосконалювати) професійні вміння майбутніми педагогами²⁵³ [10, с. 100].

Отже, схарактеризований технологічний підхід сприяв реалізації окресленої педагогічної умови, забезпечивши її системний формувальний вплив на досліджуване педагогічне явище.

Реалізуючи наступну педагогічну умову – *спрямування практико-зорієнтованої освітньо-професійної діяльності студентів на соціальне партнерство із фахівцями-соціономістами та батьками вихованців закладів дошкільної освіти* – постало двоєдине проблемне питання, а саме: забезпеченість наскрізного характеру впливу на всі складові педагогічного процесу сучасного вишу, виходячи із системності в реалізації принципів студентоцентризму, субєкт-субєктної взаємодії, стимулювання соціально-педагогічних ініціатив учасників цього процесу. Схарактеризуємо втілений організаційно-методичний сервіс щодо розв'язання окресленого завдання.

²⁵³ Колодницько О. Д. Стимулювання професійного саморозвитку майбутніх учителів гуманітарних професій засобами проектних технологій: дис.... к. пед.. н: 13.00.04. – Тернопіль, 2012. – 238 с.

З метою стимулювання вияву творчої індивідуальності майбутнього вихователя вже на етапі «входження» у професію, зокрема у процесі засвоєння курсу «Вступ до спеціальності» (із актуалізацією проблематики розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку) результативною виявилась практика запрошення студентів-першокурсників до «роздумів вголос». Наприклад, «Як ви розумієте таку пораду К. Ушинського: «педагог має повернути голову назад, щоб з'ясувати, чи не загубив він свою поклажу»?»; «Аргументуйте свої міркування щодо судження Ш. Амонашвілі про те, що «лише те, що було сприйняте емоційно, засвоюється глибоко й надовго і стає особистісно значущим» тощо.

З метою конструктивного розвитку у студентів експериментальних груп саме науково-педагогічного мислення (зокрема, у межах фахової специфіки курсу «Педагогічна творчість») опрацювалась їхня здатність до цілепокладання у громадсько-педагогічній діяльності, спрямованій на педагогізацію батьківського супроводу процесу становлення дошкільника як суб'єкта соціальної дії (на базі їхньої пізнавальної, ігрової, господарсько-побутової та художньо-естетичної діяльності). Зокрема, розв'язувалось таке проблемне питання – розуміння майбутнім вихователем залежності цілеутворення від наявної у дитини передшкільного віку мотивації до соціальних дій (наприклад, через проектування і створення на базі ЗДО «Бюро педагогічних послуг батькам», що передбачає проведення студентами всебічної педагогічної діагностики).

Активізації соціального партнерства з батьками сприяло також їхнє залучення до спільних проектів («Моя дитина – творець добрих справ»), інформаційний супровід тематичних розмов із дитиною у сімейному колі («Вузлики напам'ять»), вивчення із дитиною абетки «Жити серед людей» та «Віршів на щодень і щовечір» тощо.

Як зазначалось, моделювання відноситься нами до теоретичного концепту дослідження, бо це – базова категорія теорії пізнання. Зауважимо,

про те, що нині все більш активно вживаються (за влучним висловом А Дахіна) і «терміни-партнери» – проектування та конструювання. У контексті нашого дослідження це має неабияке значення, оскільки дозволяє внести уточнення, що уможливорює більш обґрунтоване використання відповідного поняття. Нами розумілось, що проектування, передбачаючи «задуманий план дій», припускає й теоретичний рівень; натомість конструювання передбачає реальне втілення проектної діяльності. Однак, і проектування, і конструювання мають домінантою «передбачуване» розгортання досліджуваного процесу (траєкторії «поведінки») явища за певних умов.

Маємо зазначити, що проєктивну методика здебільшого нині осмислюють як інтерактивну технологію, бо йдеться про «обґрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього об'єкта, процесу чи явища в поєднанні зі способами його досягнення»²⁵⁴ [11, с. 49].

Так, учені (І. Левіна) особливо убагажують цінність, якщо проєктується саме креативна педагогічна діяльність, тобто та, що орієнтована на розвиток ще й креативності, зокрема, дітей передшкільного віку.

У контексті пріоритетів формувального експеримента, збагачуючи змістові навчальні модулі курсу «Теорія та технологія соціалізації дітей у ЗДО», систематизовано навчально-пізнавальну діяльність студентів, базуючись на ключових положеннях сучасної науки щодо понять «технологія» та «мистецтво». Зокрема, базового значення було надано такому твердженню В. Беспалька: «Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво засновано на технології, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією – завершується з тим, щоб розпочати все знову». В нашому досвіді такий підхід виявився результативним (зокрема, з огляду на аналітично-стратегічний компонент

²⁵⁴ Приходченко К. І. Феноменологія проєктованої методики як інтерактивної технології // Педагогіка і психологія. – 2012. – №3. – С. 49-53

підготовленості майбутніх вихователів та в ракурсі когнітивно-інформаційного критерію).

З метою більш конструктивного розвитку аналітично-стратегічного компонента підготовленості студентів в аспекті становлення дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії, нами творчо використано базову ідею коуч-педагогіки (І. Волощук, Н. Зирянок, С. Єрмакова, В. Єфімов, В. Ковальчук та ін.).

Нами враховувалось, що коучінг передбачає інтенсифікацію «руху» особистісно-професійного зростання майбутнього вихователя (який вже для себе усвідомив потребу в такому зростанні) через індивідуальну підтримку у відкритті про себе більшого спектру альтернатив; йдеться про ресурси в двох напрямках – акцентування на «краще в особистості» (Н. Зирянок) та на відмову «від категоричних повчань» (С. Єрмакова). В контексті мети започаткованого дослідження конструктивність ідей коуч-педагогіки посилювалась ще й «рефлексивними наголосами» (вислів М. Марусинець) освітньо-професійної діяльності, зокрема, примножуванням власного енергетичного потенціалу її суб'єктів, збереженням упевненості в собі тощо²⁵⁵ [12]. Отож у ракурсі формувального етапу педагогічного експерименту викладач вищої школи виступає в ролі коуча, який спрямовує інтерактивну роботу зі студентами експериментальних груп (наприклад, через запровадження маркерів успішної діяльності у формі стимулюючих прийомів, типу «Сонячні промінчики успішних дій», «Коло підтримки», «Рефлексивна долонька» тощо). Оцінено й влучне визначення Д. Уйтмора: «коучінг – це дія, основою і постійною метою якої є формування впевненості в собі незалежно від змісту конкретного звернення».

Педагогічну цінність методу розв'язання студентами фахових задач і ситуацій вже давно оцінено фахівцями в ракурсі їх «навчання мислити

²⁵⁵ Кондратець І. Відновлюємо життєві сили. Рефлексивна програма професійного анти вигорання // Дошкільне виховання. – 2016. – №10. – С. 20-22

професійно»²⁵⁶ [13]. У нашому дослідженні доведено конструктивність проведення індивідуальних навчальних занять зі студентами за методом аналізу конкретних фахових ситуацій (case-study)^{257;258} [54; 55]. Неординарністю вирізняється підхід деяких дослідників (зокрема, Н. Дубініної) до класифікації професійних ситуацій, як-от: ситуація-вправа, ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка, ситуація-переказ, ситуація-проблема²⁵⁹ [56]. Принагідно зауважимо, що вдосконалюючи змістове наповнення навчальних модулів курсу «Дошкільна педагогіка», акцентувалася особлива увага майбутніх вихователів не лише на перевагах діяльнісного підходу до соціального розвитку дошкільнят, а й на спільному й розбіжному щодо понять «діяльність» і «дія» (в залежності від того, чи збігається «мотив» і «мета» діяльності), оскільки завданням вихователя закладу дошкільної освіти є розвиток дитини як суб'єкта соціальної дії (коли мета соціальної діяльності дитини не збігається з мотивом). А вдосконалюючи змістове наповнення навчальних модулів «Теорія та технологія соціалізації дітей у ЗДО» використовувався такий прийом контекстного навчання: у межах самопідготовки студентами виконувалось творче завдання, що базувалось на матеріалах їхніх педагогічних спостережень у ЗДО – створити інтегровану модель «сходинок дитини передшкільного віку до соціального лідерства» (поняття – опори дотично дій вихователя – «пропагує», «створює», «допомагає», «заохочує», «сам є прикладом», а батьків – «беруть участь», «демонструють», «висловлюють», «визначають», «залучають» тощо).

У такий спосіб розширюються ресурси педагогічного процесу не лише в аспекті становлення професійної ідентичності майбутнього вихователя, а й

²⁵⁶ Кулюткин Ю. М., Сухобская Г. С. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат. – М: Педагогика, 1990.

²⁵⁷ Сурмін Ю.П. Метод аналізу ситуацій (case study) та його навчальні можливості □ Глобалізація і Болонський процес : проблеми і технології. □ К. : МАУП, 2005. □ 94 с.

²⁵⁸ Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій (case study) : навч.-метод.пос. □ Львів: ЛІБС УВС НБУ, 2012. □ 145 с.

²⁵⁹ Дубініна Н.В. Реалізація дидактичних принципів у процесі навчання іноземних мов в технічних ВНЗ на основі впровадження мультимедійних технологій □□□ □Матеріали XXI між нар.наук.-пр.конф. «Сучасні педагогічні технології і освітні системи XXI століття». □ Кіровоград, 2013. □ С. 130-134

його підготовленості (зокрема, соціально-імперативний аспект означеної особистісно-професійної якості за операційно-діяльнісним критерієм сформованості) в контексті розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Формуючи оцінно-рефлексивний компонент підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, використовувалась методика «Недописана теза» (модифікаційний варіант методики М. І. Рожкова, Л. В. Байбородова)²⁶⁰ [14, с. 146-148]. Її зміст полягає у тому, що студентам було запропоновано висловити власні думки відносно окремих параметрів, а саме: «Вихователь щасливий тоді, коли... Якби я віднайшов скарб, то... Якби все залежало від мене, як вихователя, то... Найголовніше у професійній діяльності вихователя дошкільного закладу освіти – це... Неможна соціально розвивати дитину передшкільного віку без... Мені, як фахівцеві, не вистачає права на: а) утвердження соціально-ціннісних орієнтацій дітей передшкільного віку; б) запобігання вияву соціально-негативних орієнтацій вихованців; в) корегування виявленої дошкільнятами соціальної невизначеності орієнтацій...».

Аналіз суджень респондентів експериментальних груп засвідчив, що (порівняно з контрольними) відсоток виваженості міркувань відносно особистісно-професійної ролі у становленні дитини як суб'єкта соціальної дії є значно вищим.

Передумовою отримання позитивно-стійких результатів, запроваджених у межах експериментального підходу заходів (в розрізі оцінювально-рефлексивного компонента особистісно-професійної якості, що формується у студентів експериментальних груп), визнано есе – своєрідний жанр виявлення індивідуальної позиції відносно певного аспекту «просування» у професії за параметром «особистісного сенсу». На певних етапах запровадження концептуально-змістової моделі цей метод використовувався

²⁶⁰ Организация воспитательного процесса в школе: уч. пос. – М: Владос, 2009. – 256 с.

з різною локальною метою, хоча педагогічна суть есе – «спроби», «наміру» оцінювалась відповідно до визначених критеріїв сформованості досліджуваної якості (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний). Наприклад, на етапі бакалаврської підготовки студентів контент-аналіз матеріалів есе дозволив встановити ступінь усвідомлення майбутніми фахівцями значущості проблеми соціального розвитку сучасних старших дошкільників, а через вияв студентами експериментальних груп власної думки щодо означеного, із відповідним ступенем вірогідності стверджувати про рівень сформованості у них соціально-імперативного компонента підготовленості у вищезначеній площині. Встановлено й переваги такого підходу з точки зору результативної самопідготовки студентів щодо розвитку професійної самоідентичності (ступінь використання довідкової і спеціальної літератури з порушеної проблеми, рівень вияву саме науково-популярного характеру есе та намагання робити власні відкриття «через самопізнання» тощо).

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми намагались задіяти усі ресурси педагогічного процесу, оцінивши й конструктивність середовищного підходу (Г. Беляєв, А. Панова, А. Хуторський, В. Ясвін та ін.). Нами, зокрема, творчо використано ідею визнання важливим урахування впливу просторово-предметного оточення – «субстракта індивідуалізованої діяльності, що створює передумови життєвим ситуаціям» – на результативність професійної підготовки майбутнього вихователя у досліджуваному ракурсі. Сучасні дослідники, як відомо, здебільшого трактують означений підхід в якості спеціально організованої «аури» життєдіяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, де провідним критерієм слугує психолого-педагогічний сенс впливу на тих, хто навчається²⁶¹ [15]. З-поміж переваг середовищного підходу вчені називають відсутність часових і просторових обмежень;

²⁶¹ Беляєв Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных образовательных учреждениях. – М, 2000. – 288 с.

одночасний вплив на всі органи почуттів особистості; спроможності презентувати не лише основну, а й «супутню», додаткову інформацію; наявність безпосереднього зв'язку із характером діяльності тих, хто вчить, і тих, хто вчиться; такий різновид середовища ще й характеризується психолого-педагогічним та символічним значенням²⁶² [2, с. 57].

Отже, у процесі дослідно-експериментальної роботи нами акцентувалася увага на ресурсах освітнього середовища не лише за параметром його впливовості на комплексність і системність процесу особистісно-професійної самоактуалізації студентства, а й на переважності «інструментальної спрямованості» (В. Беспалько, Г. Селевко, І. Раченко, Н. Ширкова та ін) в аспекті врахування специфіки діяльності вихователя сучасного дошкільного закладу освіти. Йдеться про таке: творчо і по-новому оцінити означене з огляду на положення, що обґрунтував Ф. Фребель – важливою є підготовленість вихователя до «внутрішнього єднання в настрої, житті, спільній діяльності, грі» не лише з вихованцями, а й командою фахівців, які працюють у закладі дошкільної освіти. Ресурси освітнього середовища розцінювалися нами як суттєві задля заохочення студентів до проектної діяльності, спрямованої на їхню самоактуалізацію в умовах конструктивної творчості у проектній команді, спроможної розв'язувати новопосталі професійні проблеми²⁶³ [17, с. 193], при цьому «стимулюючи» розвиток професійної активності особистості²⁶⁴ [18, с. 73].

У контексті дослідно-експериментальної роботи виявилася конструктивною й така організаційна форма, як «педагогічний міст» майбутніх вихователів і практиків дошкільля регіону з проблематики «Соціальне становлення дошкільника: досвід, проблеми». Не менш результативним в аспекті підготовки студентів до розвитку дітей

²⁶² Черноушек М. А. Психология жизненной среды [пер. с чеш. И. И. Попа]. – М: Мысль, 1989. – 174 с.

²⁶³ Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності: теорія і практика: монографія. – Одеса, 2013. – 424 с.

²⁶⁴ Мусина В. Изучение пространства профессиональной активности // Практическая психология и социальная работа. – 2014. – №3. – С. 70-75

передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії виявилось ініціювання їхньої участі у педагогічних дебатах («Соціальна зрілість дитини передшкільного віку: родзинки творчих вихователів»), інтернет-конференціях (зокрема, «Актуальні питання соціального розвитку дошкільника: новітні підходи творчих фахівців до їх розв'язання»), педагогічному тренінгу («Сходинки до соціального зростання дітей передшкільного віку»).

Ми вважаємо слушною позицію тих дослідників, які наполягають на виключному значенні саме пропедевтичної практики з-поміж усього різновиду²⁶⁵ [19, с. 90].

Зауважимо, що у процесі спрямування педагогічної практики студентів виявилось конструктивним в контексті дослідження виконання практикантами різновиду індивідуально-творчих завдань, як-от: скласти конспект порад досвідчених вихователів із проблематики соціального розвитку дітей передшкільного віку; заповнити «карту самодіагностики», відобразивши в ній самооцінні судження («дуже добре володію»; «добре володію»; «володію частково»; «не володію зовсім»;) щодо стану підготовленості до розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії; організувати діяльність «соціально-педагогічної студії «Виховуємо соціальних лідерів», учасниками якої є батьки дітей передшкільного віку та ін.). В умовах реалізації експериментальної стратегії, студенти-практиканти вмотивовувались до організації тренінгів («Веселимося, граємо – громадянами зростаємо»), бесід із елементами дискусій («Все залежить від тебе»), тематичних подорожей, запровадження інтерактивних форм у межах спрямування різновиду діяльності дітей передшкільного віку згідно програми «Впевнений старт» (що базується на інваріативній складовій змісту вітчизняної дошкільної освіти). При цьому

²⁶⁵ Педагогічна практика: програми, навчально-виховна робота студентів, звітність: навч. метод. пос / за заг ред. І. В. Мороза, Т. С. Івахи. – К, 2012. – 222 с.

Йдеться про розробленого методичного сервісу щодо забезпечення практико-орієнтовної складової не лише аудиторної, а й позааудиторної роботи майбутніх вихователів.

З метою вироблення у студентів «аналітичної позиції» по відношенню до себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності (тобто посилення результативно-рефлексивних акцентів педагогічної практики), було розроблено завдання, яке вимагало від майбутніх фахівців вироблення оцінки саме особистісних новоутворень соціального гатунку у вихованців. Результативними виявились педагогічні спостереження, що має здійснити студент-практикант, у «природній» для дитини передшкільного віку ігровій ситуації із фіксацією його соціальної поведінки тривалий час. Реєстрація зібраної педагогічної інформації, її аналіз виступає базою комплексної характеристики особистості дитини передшкільного віку за параметром «дошкільна соціальна зрілість». У щоденнику студента-практиканта (освітній ступінь «бакалавр») віддзеркалюються накопичені факти з огляду на такі критерії: 1) як дитина орієнтується в новому соціальному середовищі, налагоджує безконфліктні стосунки з однолітками, чи конструктивно впливає на однолітків; 2) наскільки вихованець обізнаний у змістових характеристиках саме просоціальної моделі поведінки й намагається дотримуватися такої поведінки в соціумі; 3) чи вміє узгоджувати свої дії з партнерами спільної діяльності (домовлятися, вчиняти справедливо, навіть за умови відсутності дорослих), доводити розпочаті соціальні дії до кінця, долаючи труднощі. У такий спосіб у процесі дослідно-експериментальної роботи майбутні вихователі, з одного боку, опанували, насамперед, компоненти підготовленості (соціально-імперативний, аналітично-стратегічний, оцінювально-рефлексивний), а з іншого – набували здатності свідомої регуляції. Щодо останньої, то за концепцією «психічного образу» Є. Клімова, розрізняються три групи регуляторів – «образ об'єкта», «образ

субєкта», «образ субєктубєктних та субєктусубєктних відносин»²⁶⁶ [20]. Особливо цінним у ракурсі завдань формувального експерименту ми вважали те, що студенти опановують спроможність творчо використовувати на практиці теоретичні знання, що дозволяє досягти (за Є. Бондаревською) такого стану: «задум зміни педагогічної діяльності, включаючи й систему уявлень про те, яким чином повинні відбуватися ці зміни».

Зауважимо, що нами творчо використано ідеї оптимізації різновиду педагогічної практики студентів, що склався на факультетах дошкільної освіти в деяких вітчизняних вищих школах (м. Миколаїв, м. Одеса, м. Рівне та ін.). Плідність досвіду нами оцінювалась з огляду на успішне розв'язання двоєдиного завдання – через актуалізацію творчого потенціалу студентів, зокрема у період громадсько-педагогічної практики, сприяти їхній підготовленості конструктивно розвивати соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку, активізуючи їхню здатність застосувати інтерактивні форми зацікавлення дітей суспільними подіями та розробляти правила соціальної моделі поведінки дошкільнят в колективі однолітків, соціумі. При цьому ми врахували висновки дослідників (І. Карабаєва, С. Лодивир, Т. Пироженко, Л. Соловйова, О. Хартман) відносно маркерів, за яких вихователь може судити про здатність дитини стати субєктом соціальної дії. Йдеться про такі новоутворення дитини старшого дошкільного віку як-от: обізнаність у просоціальних діях; розуміння самоцінності особистісних якостей «соціального гатунку; вміння здійснювати соціальні дії; усвідомленість важливості вибору саме просоціальної моделі поведінки; здатність керуватися суспільно прийнятними правилами взаємодії в соціумі; готовність виявляти позитивно-активне становлення до соціально схвалених дій; здібність оцінювати власні вчинки і вчинки інших через призму суспільних інтересів. Вищезазначене складало своєрідну основу відповідного

²⁶⁶ Ложкин Г., Волянук Н. Педагогическая деятельность и ее регуляторы // практ. психология и соц. работа. – 2014. – №3. – С. 1-6

змістового модуля навчального курсу «Вступ до спеціальності», який, з одного боку, було вдосконалено з огляду на завдання започаткованого дослідження, а з іншого – в контексті дослідно-експериментальної роботи викладався паралельно з громадсько-педагогічною практикою майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти²⁶⁷ [21, с. 7-11].

Як зазначалось, на базі Стандарту вищої освіти (перший – □ бакалаврський та другий – □ магістерський рівні вищої освіти) підготовки фахівців за спеціальністю 012 Дошкільна освіта (2017 р.), зокрема, опису предметної області, обсягу кредитів ЄКТС, необхідних для здобуття відповідного ступеня вищої освіти та переліку компетентностей випускника, розробляються певні документи, базовим з яких є навчальний (робочий навчальний) план. У контексті проблеми дослідження постала необхідність його аналізу, зваживши на базові заклади вищої освіти щодо проведення суто дослідно-експериментальної роботи. Схарактеризуємо більш докладно результати аналітичної роботи.

По-перше, навчальні плани ЗВО, що були базовими у проведенні дослідно-експериментальної роботи (4 вищі заклади освіти, де набувають ОС «бакалавр», і 3 вищих закладів освіти, в яких здійснюють професійну підготовку за ОС «магістр») в повному обсязі враховують стандартні вимоги щодо нормативної та вибіркової складових; у контексті порушеної нами проблеми наявним є спільний каркас навчальних дисциплін, які безпосередньо або опосередковано впливають на якість підготовленості вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Змістово-процесуальні аспекти задіяності ресурсів таких навчальних курсів опрацьовані нами на рівні навчально-методичних видань [1; 2]. Сприятливою обставиною у цьому відношенні є й відмінні навчальні дисципліни, що передбачені, зокрема, навчальними планами підготовки

²⁶⁷ Лесіна Т. М. Підготовленість вихователя до розвитку старшого дошкільника як суб'єкта соціальної дії: сутність, зміст, методи формування у виші: навч-метод пос. – Ізмаїл, 2018. – 96 с.

студентів-бакалаврів (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя □ «Профілактика негативних проявів у поведінці дітей» □ 2 кредити (VI семестр), а також підготовки магістрів (Ізмаїльський державний гуманітарний університет □ «Новаторські освітньо-виховні заклади України» □ 3 кредити ЄКТС (II семестр), «Організація і керівництво інноваційною діяльністю в закладі дошкільної освіти» □ 5 кредитів ЄКТС (II семестр).

По-друге, на часі проблема введення неперервної практики студентів-бакалаврів, де в межах її різновиду (громадсько-педагогічна, навчальна, виробнича) уможлиблюється систематична практико-орієнтовна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, де повноцінно може бути реалізовано сукупність принципів (студентоцентризм, ініціювання соціально-педагогічних ініціатив, суб'єкт-суб'єктної взаємодії) щодо конструктивної підготовки їх до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії. Така площина осмислення порушеної проблеми дослідження може бути значно розширена з огляду на закладену у Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.) форму післядипломної освіти педагогічних працівників □ педагогічної інтернатури, а також ідеї конкуренції освітніх програм вітчизняних закладів вищої освіти.

У процесі спрямування соціального розвитку старших дошкільників студентам-практикантам пропонувалося організувати спільного із вихованцями «Усного словничка настрою» (радості, захоплення, хвилювання, здивування тощо) у зв□ язку із виявом певної соціальної дії. У такий спосіб, як переконує практика, досягається, з одного боку, поглиблення уявлень студентів про психолого-педагогічні механізми інтенсифікації процесу соціального розвитку дітей передшкільного віку, а з іншого – й здатність до саморегуляції навчально-професійної діяльності, спрямованої на розвиток соціальних умінь і навичок у вихованців.

З метою використання ресурсів практики студентів у вищеокресленій площині започаткованого нами дослідження була творчо використана ідея крос-дослідження (пришвидшене, перехресне, комплексне). Так, у процесі науково-предметної підготовки студентів (зокрема, під час засвоєння ними відповідних змістових модулів із курсів «Педагогічна творчість» та «Теорія і методика співпраці з родинами») відбувалося знайомство із конструктивним досвідом вихователів щодо спрямування та організації соціальної діяльності старших дошкільників, спираючись при цьому на психолого-педагогічні засади соціальної діяльності особистості (що визначені Б. Ананьєвим: праця, пізнання, спілкування). На цьому тлі й спрямувалась дослідницька діяльність студентів під час педагогічної практики.

Так, у процесі вивчення і узагальнення досвіду вихователів майбутні фахівці обґрунтували актуальність такої проблеми: забезпечення автоматичності, широти застосування, згорнутості і точності соціальних навичок дітей передшкільного віку. При цьому здійснювався цілеспрямований вплив на вироблення у студентів потреби по-новому оцінити доробок М. Монтесорі (зокрема, розробленого курсу «Навички практичного життя», де закладено ідеї «життєвої практики для малюків»). При цьому ще й зверталось увага майбутніх фахівців на досвід тих творчих вихователів дошкільних закладів освіти, які спромоглися організувати розвивальне середовище для дітей, спонукаючи їх до самостійності та взаємодії²⁶⁸ [23], а саме: йдеться про облаштування «зони вправ для повсякденного життя» у груповій кімнаті, де передбачається стимулювання дії дитини з «дорослими» предметами (для сортування, перекладання, закручування тощо), домінує вільний вибір заняття та імператив «Я сам»; про стимулювання позитивної соціальної адаптації дитини передшкільного віку (через так звану вправу з посібником «Міні-город»), що відбувається у процесі інтерактивної розповіді та музично-ритмічних вправ.

²⁶⁸ Андрущенко О., Рудень Л. Уроки самостійності // Дошкільне виховання. – 2017. – №10. – С. 23-25

Таким чином, за означеною вище стратегією студенти-практиканти заохочувались до діагностики конкретного сегменту проблеми розвитку у дітей соціальних умінь і навичок (цей етап тривав близько двох тижнів), а решту часу педпрактики – на проведення формувального експерименту та підсумкового «зрізу». У такий спосіб, як переконує досвід, майбутні фахівці розвивають свою здатність стимулювати дітей до дії «в зоні вправ повсякденного соціального буття». До того ж встановлена ще й позитивна динаміка розвитку науково-педагогічного стилю мислення майбутніх вихователів, що є передумовою їхньої схильності до інновацій.

Отже, системна і комплексна реалізація визначених педагогічних умов – змістового ядра розробленої моделі педагогічної стратегії підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку – становила основу для визначення порівняльної ефективності традиційного й експериментального підходів.

4.3. Змістово-процесуальне забезпечення педагогічної стратегії підготовленості магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку

Згідно концепції дослідження, підготовленість особистості до певної сфери професійної діяльності є інтегральним результатом фахової підготовки. Якщо йдеться про підготовленість майбутнього вихователя до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії, то вона постає як комплексне педагогічне явище, що репрезентоване складниками аксіологічного гатунку (соціально-імперативний компонент), змістовного (аналітично-стратегічний компонент) та результативного характеру (оцінно-рефлексивний компонент).

Чим умотивовано наше звернення у процесі дослідження до своєрідності професійної підготовки (щодо окресленого сегмента діяльності) студента, який здобуває освітній ступінь «магістр»?

По-перше, намаганням врахувати вимоги системного підходу важливого складника методологічного концепту започаткованого дослідження (Р.П). Як зазначалось, цей підхід зобов'язує осмислювати досліджуваний конструкт «підготовленість до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» як і динамічне, і статичне педагогічне явище. Маючи складну структуру, воно по-різному виявляється у підсистемі «бакалавр магістр». Освітній ступінь «маістр» передбачає виконання фахівцем іншого класу професійних завдань, а обраний підхід дозволяє детальніше дослідити явище, що вивчається.

По-друге, вітчизняними реаліями професійної підготовки фахівців. Так, в умовах одночасної присутності на ринку праці і бакалаврів, і спеціалістів природним є активне намагання фахівця здобути освітній ступінь магістра, а саме останнє й характеризує сучасну практику.

По-третє, активізацією євроінтеграційних процесів, що відбуваються, зокрема, у вітчизняній освітній сфері. Це зумовлює пріоритетність ідеї «освіти впродовж життя», пояснюючи природний інтерес у професійному зростанні особистості через підсистему «бакалавр магістр».

Підготовленість виступає як виключно важлива особистісно-професійна якість здобувача вищої освіти «магістр», проектуючись на його здатність реалізовувати соціально-розвивальну функцію – принципово важливу для організатора дошкільної освіти.

Принагідно зазначимо, що розробники Стандарту вищої освіти України (другий – магістерський рівень, спеціальності 012 Дошкільна освіта (голова Підкомісії А. Богуш; 2017 р.) з-поміж тих посад, які має право обіймати магістр дошкільної освіти, називають ще й нові – менеджер (управитель) систем якості (012 Дошкільна освіта), інспектор дошкільного виховання.

Отже, здобувач вищої освіти набуває здатності не лише організовувати дошкільну освіту, а й здійснювати моніторинг її реалізації. До того ж, до переліку інтегральних компетентностей віднесено компетентне розв'язання комплексних задач, «що характеризуються невизначеністю умов і вимог»; до загальних компетентностей – «здатність діяти соціально відповідально», генерувати нові ідеї та працювати в команді; до спеціальних (фахових, предметних) компетентностей віднесено, зокрема, здатність «аналізувати соціальний стан мікрорайону» дошкільного закладу освіти. Вищезазначене актуалізує, з одного боку, порушену проблему дослідження, а з іншого, необхідність урахування специфіки тих функцій (прогностична, планувально-організаційна, управлінська), які окреслено професіограмою саме магістра дошкільної освіти.

Відтак, окреслена площина дослідно-експериментальної роботи видається педагогічно виправданою з позиції підвищених нині вимог до прогностичних ознак будь-якого дослідження. У контексті нашого дослідницького задуму майбутній магістр дошкільної освіти у фокусі власного особистісно-професійного впливу скоординує процес становлення дошкільної соціальної зрілості дитини передшкільного віку, виконуючи специфічні фахові функції, дбає про конструктивний розвиток соціальних умінь і навичок у вихованців. Ураховано, що особистісно-професійне новоутворення «підготовленість майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» є і динамічним, і статичним педагогічним явищем, маючи складну структуру, по-різному виявляється у підсистемі «бакалавр □ магістр». Якщо в умовах професійної підготовки студентів бакалаврату пріоритетним завданням було становлення майбутнього вихователя як суб'єкта освітньо-професійної діяльності, націленої на розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, то в розрізі всіх блоків, етапів розгортання експериментальної педагогічної стратегії підготовка студентів магістратури

спрямовувалася на самоактуалізацію в означеному напрямі професійної діяльності. Згідно теорії А. Маслоу, самоактуалізація дозволяє особистості «відкритися» набутому досвіду. Освітній ступінь «магістр» передбачав виконання фахівцем іншого класу професійних завдань, проектуючись на його здатність реалізовувати соціально-розвивальну функцію. Виконуючи специфічні фахові функції, магістр теж дбає про розвиток соціальних умінь і навичок у вихованців, але опосередковано, здебільшого через моніторингово-аналітичну діяльність, впливаючи на цей процес через налагодження і координацію роботи фахівців-соціологів (психолога, соціального педагога, методиста, вихователів закладів дошкільної освіти), батьківської громади, соціальних інституцій, залучаючи ресурси командування.

Зазначимо також, що організація дослідження в умовах магістерської підготовки студентів мала свою специфіку. Вона пов'язана, по-перше, із обмеженою кількістю вітчизняних ЗВО, у яких здійснюється професійна підготовка менеджерів дошкільної освіти; по-друге – змінним характером контингенту студентів у відповідних ЗВО, де здійснюється підготовка магістрів на базі вищої освіти бакалавра або спеціаліста, а по-третє – динамікою євроінтеграційних процесів у вітчизняній освітянській сфері, що позначилося на термінах магістерської підготовки фахівця (з півтора року до року і чотири місяці) та пріоритетності саме освітньо-професійної програми підготовки (на відміну від освітньо-наукової). У наш час вже набула стійкості стрімка динаміка зростання контингенту студентів-здобувачів вищої освіти ступеня «магістр» (бо магістерська підготовка здійснюється на базі вищої освіти бакалавра або спеціаліста); натомість у період, коли було розпочато суто дослідно-експериментальну роботу в руслі порушеної проблематики (2014 р.), така тенденція ще не спостерігалась.

Вищезазначене зумовило вибір бази дослідження та склад експериментальної і контрольної груп магістрантів. У педагогічному

експерименті взяло участь 56 осіб; на етапі ж пілотажного дослідження – 83 магістранти (діаграма 4.1).

Як зазначалось, досліджуване педагогічне явище – підготовленість студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку вивчалось на основі єдиного і для студентів-бакалаврів, і для магістрантів діагностувального інструментарію (п. 4.1), однак щодо останнього – з акцентуванням на відповідні показники, що набувають визначального значення для здобувача освітнього ступеня «магістр». До того ж було враховано ще й таку обставину: не завжди випускник бакалаврату (учасник започаткованого педагогічного експерименту) стає студентом магістратури; не кожний магістрант, який був залучений до дослідно-експериментальної роботи на етапі бакалаврської підготовки, став учасником нашого експериментального дослідження. Педагогічний експеримент проводився на базі магістерської підготовки студентів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського» (м. Одеса), Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Ніжинського університету імені М. Гоголя.

Підкреслимо, що стан підготовленості студентів магістратури в досліджуваному ракурсу їхньої професійної діяльності визначався із урахуванням наступного: 1) предметної специфіки цільових і процесуальних домінант, які деталізовані в Стандарті підготовки здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю «Дошкільна освіта» (Додаток А); 2) конкретики завдань, реалізації яких сприяла визначена сукупність педагогічних умов – змістового ядра концептуальної моделі, що передбачає базове значення принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії, стимулювання соціально-педагогічних ініціатив, студентоцентризм; 3) використання діагностувального інструментарію, що визначав стан досліджуваної особистісно-професійної якості у студентів також в умовах бакалаврату, за винятком цільового і змістового наповнення анкет, адресатом

яких були саме магістранти (додаток В). Наприклад, ступінь підготовленості за соціально-імперативним компонентом досліджуваного явища в розрізі ціннісно-мотиваційного критерію (показник – ціннісне ставлення до обраної професійної) визначався за опитувальником О. Новак; тут ключового значення було надано судженням щодо питання «Я знаю основні аспекти нормативно-правових документів, що регулюють педагогічний процес у сучасному дошкільному закладі освіти» та «Я розумію професійну важливість кожної із дисциплін, яку зараз вивчаю, в аспекті соціального розвитку дошкільнят». Підведення підсумків стосовно стану сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості у магістрантів відбувалося згідно інтерпретації автора опитувальника (10-9 балів – високий, 8-7 балів – достатній, 6-4 бала – середній, 3–1 низький).

Достовірному уявленню про стан підготовленості магістрантів (зокрема, в розрізі соціально-імперативного компонента і за ціннісно-мотиваційним критерієм) сприяє діагностувальна методика мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана (Додаток В).

Запровадження цієї методики дозволило інтерпретувати набуті експериментальні дані щодо оцінки магістрантами запропонованої сукупності мотивів, навіть не стільки за типологією, скільки за ступенем вираженості певних мотиваційних комплексів, оскільки набуто інформацію щодо характеристики студентів – учасників педагогічного експерименту стосовно ще й ступеня («в дуже незначній мірі», «в достатньо незначній мірі», «в невеликій, але і в немаленькій мірі», «в достатньо великій мірі», «в дуже великій мірі») самореалізації в діяльності вихователя, спрямованої на соціальний розвиток вихованця.

Задля набуття більш широкої за обсягом інформації, що характеризує магістрантів експериментальних і контрольних груп (показник – усвідомлення важливості суб'єктивної позиції в освітньо-професійній діяльності) враховано діагностувальний потенціал тесту – питальника

Ю. Орлова (Додаток В), спрямованого на вивчення потреби в досягненні успіху в окресленій діяльності. Інтерпретація набутих даних (а відповідь на кожен з означених відповідей маркується балом) дозволяє співвіднести оцінювальну шкалу із рівнем орієнтації студента на успіх.

З метою діагностування прагнення магістрантів до вияву творчості у майбутній діяльності, спрямованій на становлення старшого дошкільника як суб'єкта соціальної дії, було використано тест, розроблений Н. Вишняковою (Додаток В). Сформованість творчого стилю діяльності респондентів визначалася за даними тесту, що розцінювалися як опосередковане свідчення, зокрема, про творче мислення, допитливість, оригінальність, уяву, інтуїцію, емпатію, творче ставлення до обраної професії. Якщо виходити із розуміння, що в основі творчої самореалізації лежить ставлення особистості до творчої діяльності у сфері професійного вибору особистості, то за такою методикою видається за можливе набутти педагогічну інформацію щодо рівнів, які виявлено у цьому плані студентами (від 1 до 26 балів – низький, 27-35 – середній, 54-80 балів – високий).

Для виміру «знань у дії» щодо професійної діяльності (її результативності, тобто – за когнітивно-інформаційним критерієм), дослідницьку увагу привернула «Експрес-діагностика особистісної конкурентоздатності» (за Н. Фітискіним). Обробка й інтерпретація отриманих за такою методикою результатів розширили уявлення про професійну ідентифікацію магістрантів експериментальних і контрольних груп в такому ракурсі: які саме особистісно-професійні якості набувають для респондентів домінантного значення, оскільки конкурентоздатність виступає формою міжособистісної взаємодії, де досягнення цілей відбувається в умовах співтворчості із суб'єктами освітньої діяльності, які теж намагаються досягнення тих самих цілей.

У зв'язку із зазначеним природний інтерес ставила ще одна методика – тест Т. Лірі «Міжособистісні відносини» (з урахуванням авторської

модифікації, яка дозволила врахувати завдання започаткованого дослідження). Згідно «ключа» до методики, створюється можливість діагностувати рівень самомоніторингу магістранта, що виступає важливою передумовою успішного розвитку його аналітичної компетентності (Додаток В). Особливо цінним вважаємо діагностувальну потужність цієї тестової методики в аспекті розв'язання одного із завдань нашого дослідження: створити умови для вияву здатності магістрантів ініціювати соціальне партнерство із фахівцями-соціологами закладу дошкільної освіти; йдеться про важливий параметр професійної компетентності магістра як організатора дошкільної освіти.

З метою створення комплексного діагностувального інструментарію досліджуваної особистісно-професійної якості студентів, які здобувають освітній ступінь «магістр» за спеціальністю «Дошкільна освіта», звернено увагу й на вимоги когнітивно-інформаційного критерію. А це зумовило доцільність використання «Діагностичної карти сформованості проєктувальних умінь» (за О. Чайкою) у взаємозв'язку із діагностувальними ресурсами анкети для виміру наявних у студентів професійно значущих знань та уявлень про соціальний розвиток дітей передшкільного віку (Додаток В). Означене має безпосереднє відношення до аналітично-стратегічного компонента підготовленості магістрантів як організаторів дошкільної освіти, що спроможна конструктивно розвивати соціальні вміння і навички вихованців.

Означені діагностувальні засоби розглядалися нами у комплексі, причому в розробленій анкеті містяться ознаки, за яких виробляється узагальнення щодо якості професійних знань магістрантів та їхньої самооцінки. Йдеться про оцінку сформованих професійно значущих знань і методистами педагогічної практики, важливим аспектом якої виступає розвиток студентом-практикантом дитини як суб'єкта соціальної дії. Оже, досягається діагностування фахових знань магістрантів щодо сутності,

механізмів, конструктивних технологій розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, принципів командостворення із фахівцями-соціономістами закладу дошкільної освіти, проектних умінь (за модифікованою методикою О. Чайки), визначених за шкалою певних рівнів (репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчо-трансформаційний).

Своєрідність впливу освітнього процесу на становлення педагогічної компетентності майбутнього фахівця у досліджуваному аспекті й майбутньої професійної діяльності – одне із завдань започаткованого дослідження. Це вмотивувало звернення до методики визначення мотивації професійного навчання (за В. Каташевим), що передбачала самооцінку магістрантами за відповідними параметрами із наступним їх шкалюванням. Набутий матеріал дозволив визначити рівні мотивації професійного навчання студентів магістратури, що й дозволило внести певні корективи у розроблену методику формувального експерименту.

Враховуючи вимоги операційно-діяльнісного критерію досліджуваного педагогічного явища, виникла потреба послуговатися діагностичною методикою «Загальний рівень комунікативності педагога» (В. Ряховський), що складається із низки запитань. Опрацювання набутих результатів дозволило диференціювати рівні сформованості комунікативності магістрантів, які були залучені до експериментальної роботи (від найнижчого рівня (або замкненості) – до рівня «хворобливої комунікабельності»).

Структурно-компонентний склад досліджуваної особистісно-професійної якості магістрантів зумовив необхідність більш докладно з'ясувати їхню здатність до професійної рефлексії; йдеться про оцінювально-рефлексивний компонент їхньої підготовленості до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Означене зумовило звернення до питальника, що має на меті визначення здатності респондентів до самопізнання (модифікований В. Семиченко, Л. Бондарчук), та

діагностування відповідних стадій їхнього саморозвитку (Додаток В), а саме: стадій призупиненого саморозвитку, епізодичного саморозвитку, стадій «відсутності чіткої системи» саморозвитку та «активної реалізації потреби» в саморозвитку.

Деталізуємо більш докладно результати констатувального експерименту.

Насамперед, внесемо уточнення у своєрідність вибірки учасників педагогічного експерименту. Географію вищих шкіл та відсотковий склад відповідних експериментальних і контрольних груп віддзеркалюють секторні діаграми (рис.4.2; рис.4.3).

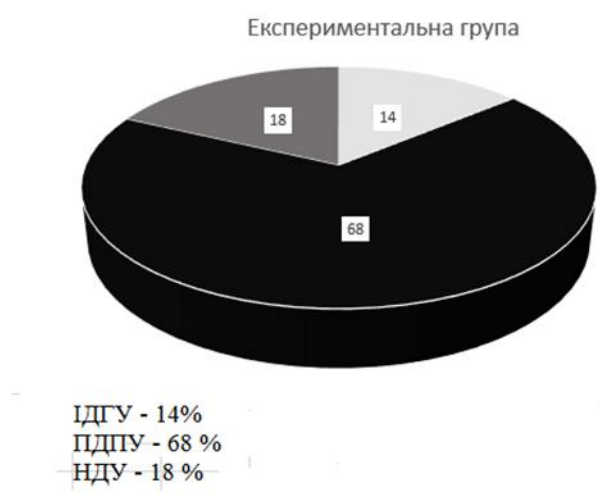


Рис. 4.2. До характеристики складу експериментальної вибірки учасників педагогічного експерименту (експериментальні групи).

Як бачимо, склад учасників експериментальних груп безпосередньо пов'язаний із контингентом магістрантів (2016 р.) та своєрідністю освітніх програм підготовки магістрів (практична психологія, логопедія, іноземна мова, інклюзивна освіта).



Рис. 4.3. До характеристики складу контрольної вибірки учасників педагогічного експерименту (контрольні групи)

До зазначеного вище додамо, що ключовою ідеєю експериментального підходу слугувала прийнята у педагогічній науці аксіома: задля набуття педагогічним експериментом належних ознак «чистоти» бажано формувати вибірки учасників, які репрезентують один і той же вищий заклад освіти. Дійсно, недостатньо коректним слід уважати порівняння, що здійснюється, навіть за однакових параметрах, ознак відносно педагогічних явищ (процесів), що відбуваються у площині різних педагогічних систем (наприклад, освітнього процесу певного закладу вищої освіти).

Аналіз набутого експериментального матеріалу дозволяє зробити деякі узагальнення за параметром «спільне □ відмінне». По-перше, за результатами констатувального зрізу цілковито очевидним є домінування у студентів магістратури підготовленості до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку на рівнях «критичний», «нижчий за задовільний». Усереднені дані по всіх вишах у розрізі «експериментальна – контрольна» групи засвідчує, що приблизно кожний третій респондент перебуває на одному з означених рівнях щодо сформованості особистісно-професійної якості, що досліджується, а саме: 34,3% студентів експериментальної групи і 32,3% магістрантів контрольної групи. Отож,

«вихідні» дані відповідно стану підготовленості студентів магістратури до окресленого сегмента професійної діяльності є наближеним у розрізі «експериментальна – контрольна» групи та засвідчують актуальність започаткованого дослідження. По-друге, географія вищих шкіл, які були базовими для педагогічного експерименту, відображаючи різні регіони України, дають підстави припускати, що доцільною є розробка підходу, який є більш конструктивний за традиційний відносно професійної підготовки студентів до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії.

З метою деталізації педагогічної інформації, що характеризує стан підготовленості магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, звернемося до її аналізу за визначеним критеріями.

Узагальнені результати за показниками ціннісно-мотиваційного критерію наведено в таблиці 4.2.1.

Таблиця 4.2.1

Стан підготовленості студентів магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за ціннісно-мотиваційним критерієм (констатувальний етап)

	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Комплексна хар-ка критерія (абс)	%	Комплексна хар-ка критерія (абс)	%
1	критичний	35	31,53	33	29,46
2	нижчий за задовільний	27	24,32	33	29,46
3	задовільний	43	38,74	39	34,83
4	високий	6	5,41	7	6,25
	Разом	111	100	112	100

Із матеріалів таблиці є очевидним, що високий рівень сформованості ціннісно-мотиваційного критерію виявлено в 5,41 % і 6,25 % майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти експериментальної й контрольної груп

відповідно; середній – відповідно в 38,74 % і 34,83 %; нижчий за задовільний – відповідно у 24,32 % і 29,46 %; критичний – у 31,53 % студентів експериментальної та 29,46 % контрольної груп.

За визначенням достовірності відмінностей між виділеними вибірками студентів за показниками ціннісно-мотиваційного та іншими критеріями було встановлено багатофункціональний критерій згоди χ^2 Пірсона. При розрахунку багатофункціонального критерію згоди χ^2 Пірсона спиралися на методику, запропоновану С. Нужною [47].

Було сформульовано основні гіпотези для визначення достовірності відмінності між виділеними вибірками студентів за ціннісно-мотиваційним критерієм.

H_0 – розподіл рівнів за показниками ціннісно-мотиваційного критерію підготовленості фахівців дошкільних закладів освіти щодо досліджуваного сегменту діяльності у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняється між собою;

H_1 – розподіл рівнів сформованості за показниками ціннісно-мотиваційного критерію підготовленості магістрантів, які репрезентують контрольну і експериментальну групи, достовірно відрізняється між собою.

Результати розрахунку емпіричного значення критерію χ^2 Пірсона наведено у таблиці 4.2.2

Таблиця 4.2.2

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за ціннісно-мотиваційним критерієм (констатувальний етап)

Розряди рівні	f_e	f_m	$(f_e - f_m)$
1	33	34,15	0,038726

2	35	33,85	0,039069
3	33	30,13	0,273379
4	27	29,87	0,275758
5	39	41,18	0,115406
6	43	40,82	0,116423
7	7	6,53	0,033828
8	6	6,47	0,034142
Σ	223	223	0,926732

Як бачимо з таблиці, результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів підготовленості магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за ціннісно-мотиваційним критерієм (констатувальний етап) $\chi^2=0,926732$, з числом ступенів свободи $\nu=3$. У нашому випадку воно не перевищувало розрахункове значення $\chi_{0,05}^2 = 7,8$ та $\chi_{0,01}^2 = 11,3$.

Отже, гіпотеза H_0 була прийнята, а гіпотеза H_1 відкинута, тобто розподіл рівнів сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості у магістрантів за показниками ціннісно-мотиваційного критерію у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняється між собою, що дає підстави вважати склад контрольної і експериментальної груп за цим критерієм рівним.

Деталізуємо ситуацію, що відтворює стан підготовленості студентів магістратури до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії в розрізі наступного критерію – когнітивно-інформаційного та сукупності показників його вияву (табл. 4.2.3)

Стан підготовленості студентів магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за когнітивно-інформаційним критерієм (констатувальний етап)

	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Комплексна хар-ка критерію (абс)	%	Комплексна хар-ка критерію (абс)	%
	критичний	33	23,57	35	25
	нижчий за задовільний	49	35	56	40
	задовільний	47	33,57	39	27,86
	високий	11	7,86	10	7,14
	Разом	140	100	140	100

Згідно поданих у таблиці даних, високий рівень когнітивно-інформаційного критерія виявлено у 7,86 % і 7,14 % майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти експериментальної й контрольної груп відповідно; задовільний – відповідно в 33,57 % і 27,86 %; нижчий за задовільний – відповідно в 35 % і 40 %; критичний – у 23,57 % студентів експериментальної та 25 % контрольної груп.

За визначенням достовірності відмінності між виділеними вибірками студентів за когнітивно-інформаційний критерій та іншими було встановлено багатофункціональним критерій згоди χ^2 Пірсона.

Було сформульовано основні гіпотези для визначення достовірності відмінностей між виділеними вибірками студентів за когнітивно-інформаційним критерієм.

H_0 – розподіл рівнів за показниками когнітивно-інформаційного критерію підготовленості магістрантів щодо здійснення досліджуваної сфери фахової діяльності у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняється між собою;

H_1 – розподіл рівнів за показниками когнітивно-інформаційного критерію підготовленості майбутніх фахівців до реалізації досліджуваного сегмента професійної діяльності у контрольній і експериментальній групах достовірно відрізняється між собою.

Результати розрахунку емпіричного значення критерію χ^2 Пірсона наведено у таблиці 4.2.4

Таблиця 4.2.4

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за когнітивно-інформаційним критерієм (констатувальний етап)

Розряди рівні	f_e	f_m	$(f_e - f_m)$
1	35	34	0,029412
2	33	34	0,029412
3	56	52,5	0,233333
4	49	52,5	0,233333
5	39	43	0,372093
6	47	43	0,372093
7	10	10,5	0,02381
8	11	10,5	0,02381
Σ	280	280	1,3172
			9

Як бачимо із змістовного наповнення таблиці, результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів досліджуваної особистісно-професійної якості у магістрантів за когнітивно-інформаційним компонентом $\chi^2=1,317295$, з числом ступенів свободи $\nu=3$. У нашому випадку воно не перевищувало розрахункове значення $\chi^2_{0,05} = 7,8$, ні $\chi^2_{0,01} = 11,3$.

Отже, гіпотеза H_0 була прийнята, а гіпотеза H_1 відкинута, тобто розподіл рівнів досліджуваного педагогічного явища за показниками когнітивно-інформаційного критерію у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняється між собою, що дає підстави вважати склад контрольної і експериментальної груп за цим критерієм рівним.

Звернемося до аналітичної роботи, спрямованої на з'ясування ступеня обґрунтованості результатів у визначенні стану підготовленості магістрів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за операційно-діяльнісним критерієм та сукупністю показників (табл. 4.2.5).

Таблиця 4.2.5

Стан підготовленості студентів магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за операційно-діяльнісним критерієм (констатувальний етап)

	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Комплексна хар-ка критерію (абс)	%	Комплексна хар-ка критерію (абс)	%
1	критичний	23	27,38	27	32,14
2	нижчий за задовільний	26	30,96	33	39,29
3	задовільний	27	32,14	18	21,43
4	високий	8	9,52	6	7,14
	Разом	84	100	84	100

Подані у таблиці дані засвідчують, що високий рівень означеної професійної підготовленості за операційно-діяльнісним критерієм виявлено у 9,52 % і 7,14 % майбутніх організаторів дошкільної освіти експериментальної й контрольної груп відповідно; задовільний – відповідно в 32,14 % і 21,43 %; нижчий за задовільний – відповідно в 30,96 % і 39,29 %; критичний – у 27,38 % студентів експериментальної та 32,14 % контрольної груп.

Визначення достовірності відмінностей між виділеними вибірками студентів за операційно-діяльним критерієм (констатувальний етап) було встановлено через багатофункціональний критерій згоди χ^2 Пірсона.

Було сформульовано основні гіпотези для визначення достовірності відмінності між виділеними вибірками студентів за операційно-діяльним критерієм .

H_0 – розподіл рівнів за показниками операційно-діяльного критерію підготовленості магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняється між собою;

H_1 – розподіл рівнів і за показниками операційно-діяльного критерію підготовленості магістрантів до розвитку вихованців як суб'єктів соціальної дії у контрольній і експериментальній групах достовірно відрізняється між собою.

Результати розрахунку емпіричного значення критерію χ^2 Пірсона наведено у таблиці 4.2.6.

Таблиця 4.2.6

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за операційно-діяльним критерієм (констатувальний етап)

Розряди рівні	f_e	f_m	$(f_e - f_m)$
1	27	25	0,16
2	23	25	0,16
3	33	29,5	0,415254
4	26	29,5	0,415254
5	18	22,5	0,856637

6	27	22,5	0,856637
7	6	7	0,142857
8	8	7	0,142857
Σ	168	168	3,19286

Як бачимо із наведених у таблиці даних, результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівні сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості магістрантів за операційно-діяльнiсним критерієм $\chi^2=3,19286$, з числом ступенів свободи $\nu=3$. У нашому випадку воно не перевищувало розрахункове значення $\chi_{0,05}^2 = 7,8$, ні $\chi_{0,01}^2 = 11,3$.

Отже, гіпотеза H_0 була прийнята, а гіпотеза H_1 відкинута, тобто розподіл рівнів за показниками операційно-діяльнiсного критерію підготовленості магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняється між собою, що дає підстави вважати склад контрольної і експериментальної групи за цим критерієм рівним.

Дані, які представлено у табличному вигляді, дозволяють зробити такі зауваги. По-перше, у процесі реалізації експериментальної педагогічної стратегії доцільно на всіх етапах її розгортання (когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнiсний, імпровізаційно-творчий) посилену увагу приділити розробці методичного сервісу, який би дозволив забезпечити впливовість на позитивну динаміку, що прогнозується в показниках, які відбиваються у досліджуваному явищі за ціннісно-мотиваційним критерієм. За набутими даними констатувального експерименту саме за цим критерієм і в експериментальній, і в контрольній вибірках встановлено найнижчі показники порівняно з показниками, які виявлено в розрізі інших критеріїв (когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнiсний) □ на високому рівні підготовленості перебуває 5,41% магістрантів експериментальної і 6, 25%

контрольної груп. Водночас «критичний» рівень досліджуваної особистісно-професійної якості характеризує 31,53% ЕГ та 29,46% КГ магістрантів (для порівняння : відсотки за когнітивно-інформаційним рівнем такі □ 23,57% і 25,0%).

По-друге, наявні підстави для узагальнень щодо розвитку у магістрантів досліджуваної якості в результаті запровадженої експериментальної стратегії, оскільки не встановлено суттєвих розбіжностей в експериментальних даних за кожним із окреслених критеріїв (п. 4.1) у розрізі «експериментальні – контрольні» групи. Це підтверджують результати розрахунку емпіричного значення критерію χ^2 Пірсона (методика С. Нужної), причому в розрізі усіх критеріїв підготовленості магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку: за ціннісно-мотиваційним критерієм при зіставленні рівнів досліджуваної особистісно-професійної якості $\chi^2 = 0,926732$ (з числом ступеня свободи $\nu=3$); за когнітивно-інформаційним критерієм □ $\chi^2 = 1,19286$; за операційно-діяльнісним критерієм □ $\chi^2 = 3,19286$. Отож, у розрізі усієї сукупності критеріїв дані не перевищували розрахункове значення $\chi^2_{0,05}=78$, ні $\chi^2_{0,01}=111,3$; тобто розподіл рівнів за показниками критеріїв підготовленості магістрантів щодо реалізації окресленого сегмента професійної діяльності у контрольних та експериментальній групах достовірно не відрізняються між собою, склад контрольної та експериментальної вибірок за всіма критеріями є рівним.

Узагальнюючи набутий експериментальний матеріал, деталізуємо результати констатувального експерименту: «високий» рівень підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку встановлено у 7,5% ЕГ та 6,9% КГ; «задовільний» відповідно у 34,7% ЕГ й 28,1%КГ ; «нижчий за задовільний» □ 30,8% ЕГ й 36,1% КГ; «критичний» рівень є характерним для 27% магістрантів, що

складають експериментальну вибірку і 28,6% □ контрольну. Результати констатувального експерименту засвідчують про своєчасність поглиблення наукових уявлень про конструктивну педагогічну стратегію професійної підготовки магістрантів до розвитку у дітей передшкільного віку соціальних умінь і навичок. Якщо ж ці результати порівнювати із відповідними даними щодо студентів-бакалаврів (4.1), то, звісно, вони навіть на цьому етапі дослідження відтворюють суттєву позитивну динаміку.

Отже, за результатами констатувального експерименту, з одного боку, доведено актуальність проблеми дослідження; з іншого – не зафіксовано відчутних відхилень у набутих експериментальних даних за параметром «експериментальна і контрольна» вибірка учасників дослідно-експериментального дослідження.

З урахуванням вищезазначеного деталізуємо розроблену експериментальну стратегію формування у магістрантів важливої особистісно-професійної якості – підготовленості до розвитку вихованців як суб'єктів соціальної дії. Змістове ядро такої стратегії становила визначена сукупність педагогічних умов, реалізація яких у процесі професійної підготовки сприятиме їхньої підготовленості конструктивно розвивати соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку.

Зміст формувального етапу педагогічного експерименту зумовлений стратегією і тактикою реалізації сукупності визначених педагогічних умов (п. 3.2), хоча при цьому було враховано й таку заувагу: означене «інтенціонально передбачає, але не гарантує певний результат» досліджуваного процесу²⁶⁹ [24, с. 113]. Останнє потребує доведення експериментальним шляхом.

Реалізуючи педагогічну умову – усвідомлення магістрантами на рівні переконань соціально-педагогічної значущості розвитку у дітей

²⁶⁹ Бритко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: монографія / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемовна, 2001. –214 с.

передшкільного віку соціальних умінь і навичок – запроваджено низку заходів у межах чинного освітнього процесу.

У контексті запровадженої педагогічної стратегії підготовки магістрантів в аспекті досліджуваної сфери майбутньої професійної діяльності, активно використовувались педагогічні ресурси портфоліо. Вони вже встановлені дослідниками, зокрема, за параметром «зібрання колекції» різнопланових досягнень студентів (Н. Зеленко, А. Могилевська та ін.), спроможності активізувати рефлексивні процеси (Т. Макарова, А. Тимченко та ін.), технологізації перебігу суто навчальної у освітньо-професійну діяльність (Н. Бордовская, Т. Чернікова та ін.), інтенсифікації євроінтеграційних процесів у професійній освіті (Л. Локшина, Л. Пуховська та ін.) тощо.

З огляду на предмет започаткованого дослідження, поряд із урахуванням доробку, де вже визнано конструктивність портфоліо, у чинному освітньому процесі було творчо реалізовано, зокрема, такі домінанти ідеї портфоліо. По-перше, особливість «теки» як бази запровадження елементів інтерактивних технологій магістерської підготовки фахівців («дебати», «мозковий штурм», «сократівський стіл», навчання в співробітництві, метод дискусії тощо). Йдеться про задіяність ресурсів портфоліо в контексті наукової позиції Г. Спенсера: «Велика мета освіти – це не знання, а дії»; тобто акцентуалізація накопичувально-демонстраційно-рейтингових функцій сучасної вищої освіти.

По-друге, враховувалось головне в ідеї портфоліо – простежити обрану майбутнім фахівцем стратегію і тактику професійної поведінки, зокрема, пов'язаної із проблемним полем соціального розвитку дитини передшкільного віку. А це «виводить» на перший план діагностувально-визначальну функцію портфоліо.

По-третє, використовуючи потенціал саме електронного портфоліо²⁷⁰ [25], у процесі дослідно-експериментальної роботи встановлено його вищий ступінь впливу на всі компоненти підготовленості магістранта до розвитку вихованця як суб'єкта соціальної дії через спроможність у такий спосіб компактно представляти (зберігати) «гіпертекстово організовану інформацію». Отже, значно збагачено і дидактично-методичну, і моніторингову, і демонстраційну потужність поданої «веб-орієнтовної» системи інформації, що в зручній формі дозволяє спрямовувати процес професійної підготовки магістранта, зокрема, враховуючи встановлені експериментальним шляхом критерії її результативності (п. 4.1).

Нормативний навчальний курс «Інтерактивні технології в освіті і науці» дозволяє збагатити соціально-імперативний компонент підготовленості магістрантів до досліджуваного сегмента майбутньої фахової діяльності. У ракурсі експериментального підходу в контініум означеного курсу включено інформацію відносно конструктивного зарубіжного досвіду дошкільної освіти. Зокрема, щодо реалізації принципу дитиноцентризму у дошкільній освіті Фінляндії та технології вироблення у дошкільнят базової соціальної навички – «здатність товаришувати» та пізнавальний інтерес до соціальної дійсності через ресурси середовища закладу освіти щодо віднайдення «підказки» соціально прийнятної поведінки²⁷¹ [26].

Конструктивним виявився і метод «занурення» майбутніх організаторів дошкільної освіти в наявну практику втілення визначних вітчизняних авторських моделей особистісного розвитку дітей передшкільного віку, зокрема, за змістовими лініями «Я», «Сім'я», «Батьківщина» та

²⁷⁰ Гризун Л. Є. Електронне портфоліо сучасного вчителя як засіб підвищення його професійної майстерності // Науковий часопис. Серія 16 «Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики». – Вип 17 (27). – К, 2012. – С. 161-166.

²⁷¹ Лохвицька Л. Дошкільна освіта Фінляндії: погляд зсередини // Дошкільне виховання. – 2017. – №6. – С. 13-15

суспільствознавчим характером теми «Людина і Всесвіт»²⁷² [27]. У такий спосіб значно збагачено впливовість педагогічного процесу вищої школи на креативність магістрантів (субєктно-результативний аспект) їхньої творчості (процесуально-результативний аспект). Такий підхід уже відомий у професійній педагогіці²⁷³ [28]. У контексті ж нашого дослідження виявлена його відчутна впливовість на позитивну динаміку аналітично-стратегічного компонента підготовленості студентів магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (за когнітивно-інформаційним критерієм); цьому сприяють різнорівневі індивідуально-творчі навчальні завдання здобувачам вищої освіти (типу: «Надайте коментар відносно конструктивності використаних у дошкільній освіті Польщі «дарів Августа Фребеля»; «Аргументуйте можливі напрями використання польського досвіду»²⁷⁴ [29] у вітчизняну практику розвитку дитини передшкільного віку, як субєкта соціальної дії», «Оберіть із наведених визначень поняття «саморозвиток» те, що є найбільш близьким до вашого розуміння»; «Надайте розгорнутий коментар щодо поданих тверджень учених, акцентуючи увагу на власний професійний саморозвиток: «саморозвиток – це культивування власних сил» (І. Кант); «...це – акт збирання власного життя в єдине ціле, а також організація власної свідомості в єдине ціле» (М. Мамардашвілі); «... це – творчість, звернена на власну особистість» (Б. Мастеров); «... це – свідома зміна або настільки ж свідоме намагання зберегти незміною Я-сутність» (А. Цукерман) та ін. У контексті дослідно-експериментального підходу було спрямовано аналітично-колективну роботу студентів у малих групах, базою якої слугували набуті матеріали з акцентуацією на професійну

²⁷² Якіменко С. Формування світогляду у старших дошкільників та молодих школярів в освітньо-інтегрованому середовищі: теорія і практика: монографія. – К: Слово, 2017. – 640 с

²⁷³ Предборська І., Ганоба С. Творчість як складова якості освіти // Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: Європейський вимір: кол. монографія / кер. автор. кол. В. Андрущенко. – К: Пед. думка, 2012. – С. 76-91.

²⁷⁴ Belwicz – Kuznia (2014), Dar Zabawy/ Metodika I Propozycje zajec z dziecmi wedrug захоzen Pedagogicznych Froebela, Lublin: Froebel.pl sp.zo.o.

підготовленість (компонент – соціально-імперативний; критерій – мотиваційно-ціннісний).

З метою поглиблення фахових уявлень студентів про варіативність освітньо-професійних дій щодо розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, нами використовувався метод «дискусійної сітки» (Алверсон, 1991). Суть методу полягала у своєрідності заохочування магістрантів до групової дискусії, а саме: ставиться бінарне запитання, тобто таке, що припускає альтернативну відповідь; студентам пропонується «намалювати» сітку, де текст запитання заноситься в центр, а ліворуч – аргументи на користь «так» (відповідно праворуч – «ні»); спочатку пропонується робота в парі протягом 6-7 хвилин, а надалі відбувається обмін думками в групі; як результат – усі учасники поділяються на три групи («так», «ні», «утримався»), відбувається дискусія, в ході якій домінує позиція тих, хто наводить більш переконливі аргументи. У такий спосіб, а також за умови дотримання правил (кожне висловлювання триває 1 хвилину; важлива ввічливість і повага до іншої думки; недоречно приватити висловлювання учасника) й досягається бажаний педагогічний ефект. Не менш результативним виявився й різновид «мозкового штурму» – «мозкове письмо»; такий метод створює, з одного боку, рівні можливості участі в дискусії, а з іншого – додає досконалості (зрілості), оскільки думки «висловлюються» учасниками письмово.

З-поміж ціннісних орієнтацій студентів певне місце посідають і педагогічні цінності, зокрема, у вигляді, наприклад, найвищих досягнень освітян у формі ідей, конструктивних концепцій, поглядів тощо. Учені, які досліджують окреслений аспект (І. Ісаєв, О. Міщенко, О. Мартинюк, В. Сластьонін, О. Шиянов), виявили, що дотично викладача вищої школи (відтак, завданням магістерської підготовки студента, який набуває спеціальність «Дошкільна освіта»), доцільно вважати: усвідомлення на рівні переконань важливості такого сегменту майбутньої професійної діяльності як

розвиток у дітей передшкільного віку соціальних умінь і навичок (тобто «цінностей-цілей»), необхідний і достатній ступінь їхньої обізнаності щодо засобів здійснення окресленої сфери професійної діяльності (тобто «цінності-способи»), визначеність у власному ставленні до проблемного поля професійної діяльності, спрямованої на розвиток дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії (тобто «цінності-відносини»), педагогічна компетентність у процесі реалізації вищевказаного сегменту майбутньої професійної діяльності як вихователя закладу дошкільної освіти (тобто «цінності-знання»), якісні новоутворення особистості майбутнього фахівця, що мають принципову значущість в успішній професійній діяльності у площині розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (тобто «знання-якості»).

Отже, розроблений підхід²⁷⁵ [30, с. 63] значно розширює наукові уявлення про професійні ціннісні орієнтації саме педагога та спрямовує дослідно-експериментальну роботу, оскільки дозволяє задіяти ресурси магістерської підготовки, забезпечуючи її результативність (зокрема, за соціально-імперативним компонентом підготовленості з огляду на мотиваційно-ціннісний критерій).

З метою максимального використання ресурсів контекстного підходу у процесі дослідно-експериментальної роботи активно застосовувався кейс-метод в якості «бази» для посилення діалогічності навчання студентів, чого вимагає окреслена педагогічна умова результативності процесу, що вивчається. Використання «великої порції педагогічної реальності» в аудиторних формах навчання майбутніх організаторів дошкільної освіти посилює «мотив просування до істини», що психологи вважають принципово важливим у результативності і навчального діалогу, і навчальної

²⁷⁵ Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: уч. пос. – 2-е изд. – М: Академия – 208 с.

дискусії²⁷⁶ [1, с. 5]. Беручи до уваги ще й домінування контрольно-аналітичної компетенції магістранта, який здобуває у вищій спеціальності «Дошкільна освіта», зрозумілою стає вага його обізнаності в об'єктах майбутньої фахової діяльності та характері функцій, виконання яких така діяльність вимагає (пізнавальна, оцінна, регулятивна, консолідуюча, прогностична, комунікативна, захисна, мотивувальна, профілактична, інформаційна). До того ж було використано й програмно-цільовий аналіз відповідних педагогічних ситуацій.

Деталізуємо цей аспект експериментального підходу. З дослідницькою метою використовувались усі встановлені вченими типи кейсів (навчальний, аналітичний, дослідницький, тренувальний, систематизуючий, прогностичний). Використовуючи їхній потенціал, орієнтувались і на встановлені С. Сисоевою основні фази застосування викладачем вищої школи кейс-методу безпосередньо в аудиторії:

- підготовка тексту педагогічної ситуації, що віддзеркалює проблеми соціального розвитку дітей передшкільного віку та здатності практиків до їх розв'язання;
- виокремлення і постановка ключових запитань;
- організація навчально-професійної діяльності малих груп студентів та спрямування їхньої участі у загальній дискусії щодо окресленого проблемного питання;
- стимулювання ініціативності і вияву творчості магістрантів у процесі організації дискусії та загальної її оцінки щодо конструктивного розв'язання педагогічної ситуації.

Отже, у формульованому педагогічному експерименті, дотримуючись окреслених фаз, через застосування кейс-методу вдалось за можливе розв'язання двоєдиного завдання: розвиток здатності майбутнього

²⁷⁶ А. Балл Наука как специфическая подсистема культуры в контексте диалогического подхода в образовании // Практична психол. Та соц. Робота. – 2007. – №3. – С. 1-7.

організатора дошкільної освіти приймати обґрунтоване управлінське рішення (параметр – «особистісне просування»), професійну підготовленість до фахового-компетентного визначення і розв'язання проблеми соціального розвитку дитини передшкільного віку, де базовим розцінено ступінь сформованості соціальних умінь і навичок у вихованця (параметр – «здатність до просування справи, її результатів»).

У процесі організації освітньо-професійної діяльності студентів магістратури, зокрема, у межах змістових навчальних модулів із інтегрованого курсу «Психологія і педагогіка вищої школи», студенти опанували активні методи навчання майбутніх вихователів із акцентуалізацією на соціальний розвиток вихованців. Зокрема, майбутні викладачі, за розробленим алгоритмом ознайомлення з авторською інтегрованою особистісно-зорієнтованою технологією С. Якименко «Світ навколо мене», опрацювали активні методи імітаційного (ігрові, неігрові) та не імітаційного змісту (дискусії, метод інцидентів, аналіз фахових ситуацій тощо). При цьому значну увагу було приділено вдосконаленню педагогічної компетентності майбутніх викладачів, зокрема, в питаннях спільного і відмінного щодо понять «навчальне знання» і «наукове знання» (спільне те, що будь-яке знання не формується, а передається; розбіжність полягає в розумінні навчального знання – елементом наукового), різнорівневості знань (знання-впізнання, самостійне їх відтворення, знання-вміння, знання-трансформації), обізнаності у зв'язках між рівнем знань особистості і способом її діяльності²⁷⁷ [32, с. 28-29].

У результаті інтерпретації теоретичних положень П. Гальперіна²⁷⁸ [33], що склали основу розробленої ним теорії учіння і де базового значення надано саме етапності оволодіння умінь (усвідомлення цілі та мотивація дії; засвоєння знань про способи формування «орієнтованої основи дії»;

²⁷⁷ Калиниченко А. В. К проблеме определения категории «учебное знание» // Педагогика. – 2011. – №9. – С. 27-33

²⁷⁸ Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М: Высшая школа, 2005. – 336 с.

безпосереднє виконання дії «в матеріальній формі»; виконання дії у зовнішньо мовленнєвій формі; виконання дії в розумовій формі), студенти засвоювали алгоритм майбутньої професійної діяльності щодо розвитку у старших дошкільників соціальних умінь, зокрема, у процесі розробки та апробації моно-проектів, націлених на організацію різновиду роботи із дітьми передшкільного віку в період педагогічної практики. Наприклад, у період виробничої практики магістрантами ініційовано тематичні моно-проекти із старшими дошкільниками за участю батьків та педагогів-соціологів закладів дошкільної освіти («Помічник доброти», «Дзвіночки совісті» та ін), що позитивно позначилося на розвитку вихованців як суб'єктів соціальної дії. Оскільки ж вищевказаний фактичний матеріал було включено у відповідний змістовий модуль курсу «Актуальні проблеми дошкільної освіти у вимірі сучасності», то це збагатило й їхню фахову підготовленість (зокрема, за когнітивно-інформаційним критерієм).

Друга педагогічна умова успішності процесу, що досліджується, – *організація позитивного спілкування у підсистемах «майбутній організатор дошкільної освіти – дитина передшкільного віку – батьки», «студент – студент», «викладач – майбутній фахівець»* – вимагала звернення до ресурсів у цьому плані магістерського етапу становлення, зокрема, професійної ідентичності студентів.

Так, у процесі реалізації дослідно-експериментальної програми нами активно використовувались переваги принципу *рольової перспективи*. Впродовж формувального етапу педагогічного експерименту це фіксувалося за такими параметрами:

- спроможність «перетворювати» знання на своєрідний інструмент практичних дій;
- природність процесу розв'язання професійно вагомого завдання через змодельовану базу застосування набутих компетентностей (тут рольова

перспектива виступає регулятором саме фахово-спрямованої поведінки майбутнього спеціаліста);

– оскільки означений принцип базується на заздалегідь продуманих викладачем вищої школи та «заданих» освітньо-професійних ситуаціях (що ще й наближені до майбутньої професійної діяльності студента), то формується його настанова на нестандартний підхід до розв'язання цих ситуацій, а відтак, стимулюється потреба у постійній самоосвіті, самовдосконаленні в аспекті пошуку і опрацювання педагогічних інновацій;

– актуалізується саме навчальний діалог сторін, що сприяє розвитку здатності студента прогнозувати результати вчинених дій, причому за умов браку професійного досвіду;

– досягається природним чином усвідомлення майбутнім фахівцем самоцінності саме імітаційної моделі поведінки у ситуації, що «задається» принципом рольової перспективи.

Принагідно зауважимо, що принцип рольової перспективи враховує й доробок представників теорії соціальних ролей, актуалізуючи безсумнівні переваги і діяльнісного (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), і компетентнісного (А. Богущ, І. Зимня, О. Локшина, Л. Хомич, Т. Яблонська) підходів. Створюються передумови для включення студентів у різновид діяльності (комунікативної, імітаційно-ігрової, пізнавальної та ін), де домінують суто педагогічні ситуації як база щодо набуття статусу суб'єкта професійної діяльності. У процесі дослідно-експериментальної роботи було виявлено, що понад усе означений принцип передбачає й можливість комплексного відтворення суто «педагогічного» поля діяльності майбутнього фахівця через уможливлення репрезентувати різнопланові професійні ситуації. Йдеться про ситуації, які пов'язані із суб'єктсуб'єктною взаємодією учасників освітньо-виховного процесу, так і спільною діяльністю, командою роботою тощо. До того ж різновид форм проблемно-ситуативних та імітаційно-ігрових завдань, які передбачають розв'язання змодельованих

ситуацій, сприяють системності набутих знань, умінь і навичок, формуванню професійної діяльності особистості. З цією метою використовувалися у освітньо-професійній діяльності студентів експериментальних груп зокрема, такий різновид рольових ситуацій, як ситуація-вправа, ситуація-оцінка, ситуація-проблема. А це вимагало від майбутніх фахівців систематизації наукових знань. Слід також додати, що через «прогривання» ролей в академічній групі утворюються різні за значущістю види взаємодії – співтворчість, співдружність, співпраця. Отже, у такий спосіб стимулювалася креативна діяльність студента щодо вільного вибору ролі, розвивалися їхня спроможність до рефлексії та здатність до реалізації алгоритму рольової діяльності (аналіз, вироблення концепції та тактики, тобто технологічність), а в процесі запровадження окресленої стратегії досягалася більш якісна професійна підготовленість студентів у розрізі всіх її компонентів (соціально-імперативний, аналітико-стратегічний, оцінно-рефлексивний).

Етап магістерського навчання фахівців пов'язаний насамперед із набуттям нових функцій викладача-початківця. Це вимагає від студентів ще й здатності адаптуватися до умов означеної площини їхньої професійної діяльності. Якщо враховувати напрацювання дослідників, які вивчають своєрідність пропедевтичної (первинної) адаптації студентів до професійної діяльності у процесі магістерської підготовки (С. Вдович, Н. Довжук, Т. Осипова, С. Хатунцева та ін.), то стає можливим стверджувати про актуалізацію наставництва з боку досвідчених викладачів вищої школи. У такий спосіб, на нашу думку, уможлиблюється запобігання появи чисельних проблем, які по-різному пояснюються психологами, наприклад, у контексті теорії «перехідного шоку» (що заснована на доробку Ф. Крамер), теоріями соціально-когнітивного стимулювання²⁷⁹ [34, с. 301-302].

²⁷⁹ Носенко Е. Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості: підручник / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-т, 2010. – 261 с.

Було оцінено й найекономнішу і водночас найбільш визнану практиками форму структурно-компонентної організації навчальних занять із урахуванням вдосконаленого змісту модулів відповідних навчальних дисциплін з огляду на завдання нашого дослідження, особливо в ракурсі спроможності насамперед лекції активізувати і оптимізувати самостійну роботу майбутніх фахівців, успішно підготовлених до компетентного розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії. А тому відповідно до конкретики певної з них з точки зору орієнтування студента в системі роботи з навчальної дисципліни (додаток В), використано її різновид (настановна, ознайомлювальна, інструктивна тощо), а також нетрадиційні лекції (багатоцільова, проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція із застосуванням техніки зворотнього зв'язку та ін); особливо ефективною в контексті задач започаткованого дослідження виявилась бінарна лекція (зокрема, із курсів «Новаторські освітньо-виховні заклади України», де діалогічну форму забезпечували викладач і координатор дошкільної освіти регіонального відділу освіти. «Інклюзивна освіта» – викладача педагогіки і викладача із фахових методик; «Педагогічна творчість» – викладача-науковця і педагога-практика дошкілля).

Значення проектних технологій доведено на рівні фундаментальних досліджень, де безпосередньо або опосередковано вивчаються питання якісної професійної підготовки педагогів (О. Васюк, С. Вітвицька, Т. Койчева, О. Копусь, І. Пальшкова, Є. Полат, Л. Хомич та ін.). Розроблено не лише вимоги (наявність проблеми, що вимагає саме інтегративного наукового знання); багатоканальність дослідницької інформації, яка обґрунтовує послідовність дій; широкий спектр прогнозованих результатів та форм їх презентації), різновид проектних технологій (дослідницькі, інформаційні, практико-орієнтовні, рольові, творчі), та їх етапність у структурі педагогічної практики студентів (пошуково-дослідницький, технологічний, оформлюючо-результативний, презентаційний, рефлексивно-

оцінювальний). З огляду на відсутність комплексних наукових уявлень про ресурси як інноваційних, так і підтримуючих проектів – засобу розвитку здатності саме магістрантів до організації дошкільної освіти, спрямованої на розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, упродовж формувального педагогічного експерименту означений аспект склав підвищену увагу. Зокрема, було використано розроблені методичні орієнтири щодо ініціювання тематичних соціально-педагогічних проектів, типу «Соціальне докільця – колиска соціального здоров'я старших дошкільників», «Акварелі сучасного передшкільного дитинства» та ін). Намагаючись задіяти ресурси реалізації принципу студентоцентризму дослідницька увага сфокусувалась не лише на параметрах презентації, а й націленості на компаративний характер та міждисциплінарність проектів, акцентуалізацію їх спроможності сприяти адаптації магістрантів до соціально-професійної ролі, реалізуватися у різних видах і формах соціальної взаємодії. Крім того, зверталися до проектної діяльності магістрантів експериментальних груп ще й тоді, коли освітньо-професійні ситуації вимагали їхньої здатності самостійно ініціювати і організовувати проектну роботу з дітьми передшкільного віку. При цьому орієнтиром у діяльності магістрантів слугували розроблені нами методичні рекомендації «Розвиваємо соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку». Зауважимо й на конструктивності ідеї створення кластеру студентських проектів, які були спрямовані саме на результативний розвиток дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії. Такий підхід, як засвідчує дослідно-експериментальна робота, дозволив максимально повно використовувати суто психологічний сенс проектування (В. Клименко, С. Максименко, М. Папуча). У такий спосіб тематичне гроно проектів складало основу перетину процесів проектування і творчості і виступало природною базою розвитку інтелектуальної ініціативи студентства.

Стимулювання наукової творчості магістрантів у досліджуваному сегменті їхньої особистісно-професійної підготовленості відбувалося під відчутним позитивним впливом педагогічного молескіну – дидактичного засобу, зміст якого полягає у створенні магістрантами нотаток різних, на їхній погляд, однак успішних (у досліджуваній площині) організаторів сучасної дошкільної освіти. Наприклад, на семінарсько-практичних заняттях із курсу «WEB-дизайн та презентація результатів інтелектуальної діяльності» у межах мікрогруп студентів відбувалася презентація складеного педагогічного молескіну, а викладачем-науковцем спрямувалася дискусія – основа заохочення до творчих здобутків практиків дошкілля.

Результативність такого дидактичного засобу значно підвищувалась в експериментальних групах ще й за рахунок установлених «правил групи» (закон «нуль-нуль» – цінувати час; «постійності» – не пропускати заняття; режиму «без звуку» – не відволікатися на мобільні дзвінки; конфедичності; щирості; «без коментарів» щодо розповіді інших; порядності; толерантності; «стоп» – право утримуватися від участі в обговоренні; правило «піднятої руки»).

У процесі розробки педагогічної стратегії щодо продуктивного розвитку підготовленості магістрантів в аспекті вдосконалення соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку виключною була увага до якісних професійно вагомих знань, умінь, і навичок студентів стосовно окресленого сегменту майбутньої фахової діяльності. Зокрема, «навченість» такій здатності відбувалася з урахуванням загальноновизнаної у педагогічній науці таксономії цілей (Б. Блум, Дж. Гульберт); такий підхід, як засвідчують поточні результати, забезпечує здатність майбутніх організаторів дошкільної освіти орієнтуватися в такому практично важливому питанні, як градація рівнів розвитку соціальних умінь і сформованості соціальних навичок у дітей передшкільного віку. З цієї (за влучним висловом І. Підласого) «компетентісно-продуктивною метою» студенти заохочувалися до

розв'язання педагогічних ситуацій, які відтворюють практику дошкілля, і через призму яких вони мали аргументовано доводити рівень сформованості у дитини відповідних соціальних компетенцій (зокрема, за параметрами – «розпізнає», «розуміє», «застосовує», «переносить в різні ситуації» тощо). Емпіричний матеріал у зазначеному ракурсі представлено у розроблених методичних рекомендаціях «Розвиваємо соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку»²⁸⁰ [35].

Експериментальний підхід передбачає у процесі магістерського навчання майбутніх фахівців розв'язання проблемного питання формування їхньої здатності до «внутрішнього діалогу» (за М. Бахтіним, йдеться про «діалогізм свідомості») це вважалось, з одного боку, показником ефективності інтерактивних форм навчання студентів, а з іншого – своєрідною базою для засвоєння ними видів діалогів (за Г. Селевко – внутрішньо-особистісний, міжособистісний, «діалог культурних смислів»), що значно сприяло їхній якісній підготовленості, зокрема, в аспекті успішного соціально-педагогічного партнерства як із фахівцями-соціономістами закладу дошкільної освіти, так і з батьківською спільнотою вихованців.

Принагідно зауважимо на тому, що непересічне значення характеру взаємодії у підсистемах «майбутній вихователь – дитина передшкільного віку – батьки», «студент – студент», «викладач – майбутній організатор дошкільної освіти» лежить у площині висновків дослідників, які вивчають проблематику сучасної професійної педагогіки²⁸¹ [36, с. 256]. Справа в тому, що саме взаємодія й «перетворює в спільну і цілеспрямовану творчу життєдіяльність» все визначальне для студентів – реальних суб'єктів усіх її видів і форм. До того ж взаємодія у вищевказаних підсистемах слугує

²⁸⁰ Лесіна Т. М. Розвиваємо соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку: мет. рек. – Ізмаїл, 2017. – 36 с.

²⁸¹ Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Внеаудиторные занятия студентов по учебным предметам: монография. – М: РУДН, 2014. – 310 с.

одним із підходів до розв'язання надто відчутної суперечності, що спостерігається у дошкільній освіті: намагання розв'язати новопосталі проблеми здебільшого за рахунок суто педагогічного «оздоблення» впливовості на особистість дитини дошкільного віку та недооцінкою ваги бажання самої дитини не лише обирати соціально схвальну модель поведінки, а ще й (за влучним висловом С. Якименко) «долучала б і розум, і почуття, і внутрішні прагнення».

Відзначимо, що у контексті завдань формувального експерименту магістрантам було запропоновано виконати педагогічне есе, зокрема, з проблематики «Чим стала для мене дошкільна педагогіка», «До «педагогічних притч» Ш. Амонашвілі я б додала...». З метою більш конструктивного розвитку в майбутніх організаторів дошкільної освіти здатності до творчості та професійної рефлексії у межах змістових модулів навчального курсу «Організація і керівництво закладом дошкільної освіти» запроваджено конкурс студентського наукового доробку, передбачивши певні номінації («Переможець інтелектуальної творчості»; «Кращий учасник наукових дебатів «Долю села вирішує заклад дошкільної освіти»; «Автор найдосконалого наукового тексту» тощо); не менш конструктивною виявилась і форма участі магістрантів у «Відкритому мікрофоні» з теми «Успішний фахівець залишається студентом назавжди» (мета: стимулювання особистісно-професійного розвитку організатора дошкільної освіти «впродовж життя»).

Зауважимо, що запровадженням такої форми у межах змістовного навчального модуля курсу «Інтерактивні технології в освіті та науці», передбачався акцент на такому аспекті підготовленості магістрантів до виконання професійних функцій, як здатність до прийняття особистістю своєї автентичності, що за висновками і психологів (А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Хьєлл), і педагогів (О. Заболотська, О. Пехота та ін.) має принципове значення, оскільки йдеться про здатність відчувати свою «самість», справжнє

«Я», а це сприяє «розумінню свого життєвого шляху на певному відрізку життя»²⁸² [37].

Отже, нові акценти в організації позитивного спілкування суб'єктів освітньої та професійної діяльності магістрантів мали на меті підвищити результативність магістерського етапу підготовки фахівців щодо їхньої здатності розвивати вихованців як суб'єктів соціальної дії.

Дбаючи про впровадження *третьої педагогічної умови* (у сукупності із попередніми) – *ініціювання соціального партнерства фахівців-соціологів у практико-зорієнтованій освітньо-професійній діяльності магістрантів* – намагались урахувати ресурси у цій площині педагогічного процесу закладу вищої освіти. Зокрема, створення окресленої педагогічної умови не уможлиблюється без урахування принципу дитиноцентризму. Між тим ще й донині його вагу недостатньо оцінено педагогічною спільнотою, а здебільшого зводиться до «декларативного» виміру сучасного дитинства. Натомість, як зазначалось, дитиноцентризм вимагає визнання самоцінності кожної дитини і водночас спрямований на становлення «вільної незалежної особистості», яка (за влучним висловом Д. Дьюї) «запалюється любов'ю та керується розумом».

З метою активізації у студентському середовищі «командного руху» реалізовувалась ідея становлення дошкільної освіти як відкритої педагогічної системи. Задля її реалізації використовувалися ресурси проектної діяльності як інструменту впливу не лише на збагачення соціально-розвивального простору дошкільця, стимулювання у студентів потреби «брати на себе відповідальність» в освітньо-професійній діяльності, а й набуття ними відповідних компетенцій щодо ініціювання і організації конструктивної роботи із фахівцями-соціологами дошкільних закладів освіти, сім'єю родиною як соціальною інституцією, із громадськістю.

²⁸² Федан О. Теоретичний аспект поняття «автентичність» у філософських та психологічних науках // Молодий вчений. – 2016. – №11 (38) – С. 397-400.

Реалізуючи означену педагогічну умову, в межах предметної специфіки курсу «Новаторські освітньо-виховні заклади України» стимулювався інтерес магістрантів до виконання у процесі освітньо-пізнавальної діяльності функції моніторингу. Зокрема, ініціювалася їхня здатність до проектування, де об'єктом моніторингу розглядається компетентність педагогів-практиків закладу дошкільної освіти щодо розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, а ресурси – командна діяльність фахівців-соціологів та їхня педагогічна творчість. Сутність завдання магістрантів полягала у розробці структурно-логічної схеми моніторингової діяльності як майбутніх керівників ЗДО, причому за заданими вимірами (базові критерії успішності; індикатори професійної компетентності практиків; опорний діагностувальний інструментарій; висновки щодо ступеня відповідності та сформованого рівня – початковий, критичний, раціоналізаторський, новаторський). Як засвідчує досвід, такий підхід набуває найбільшої конструктивності в аспекті розвитку проектної культури магістрантів, розвитку їхньої інтелектуальної ініціативи – основи особистісно-професійного становлення як успішного фахівця у досліджуваній сфері професійної діяльності.

Майбутні організатори дошкільної освіти у межах предметного змісту навчального курсу «Організація і керівництво дошкільним закладом освіти» заохочувалися до реалізації ідеї «від моделювання до проектування» в освітньо-професійній діяльності. У контексті експериментального підходу виокремлено навчальний модуль «Етапність проектування як педагогічної інновації»²⁸³ [21]. Магістранти, засвоюючи алгоритм проектування просоціального змісту ігрової та інших видів діяльності дітей передшкільного віку, опрацьовували розгортання проектної діяльності вихованців за логікою «хочу – можу – мушу», відповідною етапністю

²⁸³ Лесіна Т. М. Підготовленість вихователя до розвитку старшого дошкільника як суб'єкта соціальної дії : навч.-метод. пос. – Ізмаїл, 2018. – 96 с.

(постановка проблеми, конкретизація мети і завдань, обґрунтування плану дій, прогнозування результатів проектування, визначність у питаннях ресурсного забезпечення проекту) та його різновиду (інноваційний або підтримуючий; освітній або оздоровчий тощо).

Зауважимо на важливому параметрі експериментального підходу – стимулювання ініціативності магістрантів в освітньо-професійній діяльності. Схарактеризуємо стисло методику заохочення студентів до вияву ініціатив, спрямованих саме на розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. При цьому виходили із вимог до такої методики, а саме: 1) освітньо-професійна діяльність студентів має бути виключно практико-зорієнтованою та припускати варіативність; 2) аспект (елемент) розвитку у вихованців соціальних умінь і навичок уводиться в контекст діяльності студентів з опорою на вибір ними підходу; 3) методика має передбачати саме ціннісне ставлення студентів до розвитку вихованців як суб'єктів соціальної дії; 4) реальна мета викладача-науковця при цьому має бути прихованою від учасників дослідно-експериментальної роботи (зокрема, магістрантів).

Визначаючи змістове наповнення експериментальної стратегії підготовки студентів до конструктивного розвитку дошкільників як суб'єктів соціальної дії було враховано таке: процес соціального пізнання особистісного по-різному трактується філософами-мислителями минувшини (Платон, Арістотель, Е. Кант). Наприклад, на переконання Е. Канта, «предметний світ узгоджується з людським розумом», отже, людина здатна сприймати лише те, що вона сама створила. Представники ж «теорії соціального навчання» (А. Бандура, У. Мішель) надають особливої уваги у процесі пізнання соціальної дійсності самостійним спостереженням

особистості за соціальними діями інших, а Л. Виготський стверджував, що соціальні стосунки засвоюється виключно через пізнання себе²⁸⁴ [38].

До зазначеного додамо, що психологи визнають залежність позитивної соціалізації дитини від взаємовідносин її із «цілісною картиною світу» – фізичним, соціальним, моральним та особистісним різновидом «простору»²⁸⁵ [39, с. 206]. Означене слугувало істотним доповненням змістових модулів курсу «Інтерактивні технології в освіті та науці» (додаток Б). Натомість виникла необхідність у застосуванні тренінгових технологій, опорою яких виступають досвід учасників, їхні знання – бази формування навичок, особистісних якостей, моделей поведінки і спілкування та здатності до саморегуляції.

У професійній педагогіці утвердилась думка про тренінг як ефективну форму навчальної роботи студентів (Н. Заячківська, І. Підласий, А. Сущенко, І. Цар та ін). Особливу конструктивність у контексті завдань формувального етапу проведеного педагогічного експерименту набули заняття «Таємниці мого «Я», «Конструктивний діалог: запрошення до партнерства» та ін. Результативними виявились для студентів експериментальних груп тренінгові завдання – вправи (наприклад «Бар'єри спілкування», де опрацьовано вміння «захоплення ініціативи в діалозі», «вибору стратегії поведінки в конфлікті» (допінг-поведінки) – суперництво, схильність до компромісу, відсутність прагнення до взаємодії, відмова до власних цілей, співробітництво). У такий спосіб вдалось за можливе відслідковувати стан сформованості у магістрантів досліджуваної особистісно-професійної якості за операційно-діяльним критерієм.

В окресленій площині встановлено й безсумнівні переваги квесту – інноваційної форми, що дозволяє сформувати у студентів і вміння працювати в команді, і здатність активно взаємодіяти, зокрема, із батьківською

²⁸⁴ Виготський Л. С. Педагогическая психология. – М: Аст: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.

²⁸⁵ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 720 с.

спільнотою та фахівцями-соціологами закладів дошкільної освіти. Йдеться про ігрову форму, де немає другорядних ролей, а зміст завдання актуалізує мажорданні зв'язки, посилюючи потребу магістрантів «по-іншому» подивитися на відомі педагогічні явища. Наприклад, у контексті дослідницького задуму, використано освітньо-рольовий квест «З давніх-давен уважалося, що дошкільне дитинство – це чернетка соціального життя...»; у такий спосіб встановлено суттєвий позитивний вплив такого підходу за когнітивно-інформаційним критерієм підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Переконані, що у вищій школі має бути забезпечена педагогічна стратегія, яка орієнтує студентів на такий сегмент їхньої професійної підготовки: «як» і «для чого» варто залучати дітей передшкільного віку до соціально значущих дій. І це є принципово важливим аспектом професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах ЗВО. Можна погодитися з ідеєю деяких науковців (зокрема, Н. Дем'яненко) відносно доцільності розробити контекстно-професійну модель розвитку компетентності випускника ЗВО²⁸⁶ [40]. Отже, суттєвим слід уважати задіяність ресурсів щодо розвитку в майбутніх вихователів соціально-професійних компетенцій, а саме: змістово-технологічної інтеграції навчальних курсів та дисциплін за вибором студентів, що передбачені навчальним планом, а також позааудиторної освітньо-професійної та громадсько-педагогічної діяльності й волонтерського студентського руху. Йдеться, наприклад, у контексті розробленого експериментального підходу про суспільно-значущу, регіонально вагому і суто соціально-професійно цінну діяльність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в межах Волонтерського центру «Час творити добро».

²⁸⁶ Дем'яненко Н. М. Контекстність підготовки майбутнього педагога: теоретичні підходи, напрями реалізації // Проблеми освіти: наук. зб. – Вип. 70. Ч. I. – К, 2012. – С. 36-42.

Одним із завдань магістрантам на період виробничої практики (VI курс, 4 тижня) було розробити педагогічну стратегію розвитку дитини-передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії. Якість виконання індивідуально науково-дослідницького завдання оцінювалась за сукупністю критеріїв: науково-педагогічна обґрунтованість обраної стратегії; повнота реалізації завдань; рівень самостійності виконання; якість визначеного методичного сервісу; презентація результатів (портфоліо досягнень); колективність текстового опису та бібліографії; презентабельність захисту.

На період навчальної практики магістрант отримував завдання провести педагогічне спостереження, що мало на меті деталізацію динаміки процесу набуття вихованцем дошкільної соціальної зрілості задля проведення педагогічного моніторингу – діагностики, прогнозування і корекції процесу організації дошкільної освіти. Критеріальна основа освітньо-професійної діяльності магістранта-практиканта була ідентичною тій, що мала місце у період практики студентів бакалаврату (п. 4.1). Натомість з огляду на своєрідність завдань магістерської практики, студент, з одного боку, привчався до вивчення педагогічного явища (яким є дошкільна соціальна зрілість дитини передшкільного віку) в цілісності, багатогранності зв'язків і проявів. У такий спосіб в умовах педагогічного експерименту більш результативно формувалася професійна рефлексія майбутнього організатора дошкільної освіти; йдеться про «спосіб управління» самозмінами, здобуття знань «щодо підстав власної діяльності»²⁸⁷ [41].

Не менш результативним виявився і тренінг «Вихователь – режисер соціально-значущих дій дітей передшкільного віку». У процесі запровадження тренінгу особлива увага була приділена доведенню переваг гри-стратегії, а саме: учасник тренінгової програми створює ситуацію самостійного вибору дитини, сприяє розвитку вмінь передбачувати наслідки власних соціальних дій; переконує у важливості навичок співпрацювати; така

²⁸⁷ Щедровицкий Г. Мышление. Рефлексия. – М: Наследие ММК, 2005. – 800 с.

форма є необмеженою у часі і може тривати впродовж кількох днів, до того ж дозволяє дітям обирати варіанти розв'язання соціальних ситуацій²⁸⁸ [42, с. 21].

Інноваційні аспекти сучасної освіти виступають предметом посиленої уваги дослідників (І. Богданова, Л. Ващенко, Є. Карпова, З. Курлянд, О. Попова, С. Сисоєва та ін.).

Учені, які фундаментально досліджують здатність майбутнього вихователя до інноваційної діяльності, це пов'язують переважно із креативністю (зокрема, О. Листопад), а практики дошкільної освіти (зокрема, С. Якименко) – здебільшого зі створенням консалтингових центрів, що сприятиме інтеграції педагогічного, соціально-психологічного, фізкультурно-оздоровчого, художнього-естетичного, громадського, фінансового ресурсів освітнього простору задля розвитку дітей.

Дійсно, дбаючи про здатність студентів до інновацій, враховували положення класичної педагогіки про те, що будь-які знання (у тому числі й професійно вагомі для майбутнього фахівця) неможливо «дати» – їх можна (за А. Дистервегом) «лише взяти». Отже, доречно послуговуватися рекомендаціями у цьому плані психологів: важливим для студента є творче засвоєння поняттєво-категоріального апарату, актуалізація когнітивних ресурсів та його ерудованості, утвердження ігрово-імітаційної організації навчального пізнання – процесу опосередкованої дослідницької діяльності²⁸⁹ [43, с. 194-195].

З огляду на предмет дослідницької уваги, видається правомірним на перший план все ж виводити важливість обізнаності студента щодо феноменології таких концептів, як-от: «суб'єкт соціальної дії» стосовно дитини передшкільного віку, «розвивати соціальні вміння і навички у дітей

²⁸⁸ Співаківська Є. О. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності у полісуб'єктному навчальному середовищі: Монографія– Херсон: Айлант, 2016. – 286 с.

²⁸⁹ Шандрук С. Креативність та оргдіяльнісна ігрова форма розвитку професійної мислєдіяльності студентів-психологів // Педагогіка та психологія. – Вип. 742. – Чернівці, 2015. – С. 192 – 195.

передшкільного віку»; «обізнаність в інноваціях у дошкільній освіті». Так, наприклад, витлумачення процесу розвитку в значенні принципу «внутрішнього певного самозмінення» (О. Єлісеєв).

Майбутній фахівець має розуміти, що саме його професійна компетентність є вирішальним чинником визначення конструктивності будь-якої інновації у сталу фахову практику. Натомість своєрідний каркас його компетентності, наприклад, в аспекті розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, лежить у площині духовності, педагогічної культури взагалі і методичної обізнаності, зокрема.

Базового значення мають знання-розуміння щодо змістових і процесуальних аспектів процесу розвитку в дітей соціальних умінь і навичок, а також тих інновацій, творче запровадження яких позитивно позначиться на динаміці цього процесу.

Так, певні соціальні вміння і навички дітей передшкільного віку розвиваються щоденно, а відтак, системно розвиваються вже через стандартизовані у дошкільній освіті режимні моменти (підготовка та прийом їжі, підготовка і проведення прогулянок тощо). Отже, йдеться про набуття дітьми у такий спосіб відповідних компетенцій. Зазвичай було враховано і можливості позитивного налаштування дітей на збагачення соціального досвіду іншими фахівцями-соціономістами закладу дошкільної, а також результати аналітичної діяльності щодо встановлення зв'язків між «сильними» і «слабкими» сторонами у досліджувальному ракурсі, що характеризують розвивально-виховний простір закладу дошкільної освіти (тобто результати SWOT аналізу).

З-поміж інновацій в освітній сфері вже загально визнаною є плідність інтеграції зусиль фахівців-соціономістів. Особливого поширення у цьому плані набуло соціальне партнерство у контексті інтеграції вітчизняного дошкілля до європейського освітнього простору. Чи не найактуальнішим визнано вектор соціального партнерства, готовності майбутнього вихователя

до його забезпечення в ракурсі новопосталих завдань дошкільної освіти (А. Богуш, І. Єнгаличева, О. Караван, М. Парубченко та ін.). Так, соціальне партнерство із логопедом закладу дошкільної освіти має виключне значення за сучасних умов, коли у вітчизняній практиці цілковито вмотивовано реалізується така інновація, якою маємо підстави вважати інклюзивну освіту. У цьому ракурсі було враховано доробок тих науковців (О. Єкжанова, Ю. Рібцун, В. Статнік, О. Стребелева та ін.), які досліджують саме питання професійної роботи фахівця, не лише спрямованої на надання корекційно-педагогічної допомоги дошкільникам. Йдеться й про врахування своєрідності дитини із неясковим виявом відхилень у мовленнєвому розвитку; у процесі її соціального становлення. Тут базового значення набувають концепти «Я сам», «Я та інші», «Я і довкілля», де ключової ролі надається пошуковим способам орієнтувально-пізнавальної діяльності дитини передшкільного віку за емоційним змістом (у тому числі й зорового, слухового, тактильного характеру) з боку дорослого або через спільні з ним дії. Дитина спонукається, зокрема, до пошуку відповідей на запитання «Хто я такий?», «На кого я хочу бути схожий?», через цілеспрямоване спостереження за діями інших. Стимулювався вияв дитиною соціальних дій і бажання виражати соціальні потреби у мовленнєвій формі (наприклад, вправа «Я хочу з тобою товаришувати»), предметно-ігрові дії за наслідуванням (типу «До нас прийшли в гості»), ігрові дії за мовленнєвою інструкцією (наприклад, «Тук-тук молоток»), ігри з партнерами (типу «Роби, як я»). Більшої системності набувають зусилля і виховання, і фахівців, спрямовані на формування у дитини передшкільного віку «Я-концепції», переживань емпатійного характеру, здатності починати і підтримувати діалог із оточуючими, продуктивно взаємодіяти. Як відомо, останнє вчені (О. Єкжанова, О. Стребелева) вважають особливо важливим задля запобігання конфліктних ситуацій, привчання дошкільників до соціально прийнятної поведінки, оскільки йдеться про дитину ще й із неясковим

виявом відхилень у мовленнєвому розвитку²⁹⁰ [5 с. 105-11]. Було впроваджено також і вправи (типу «У страху очі великі»), і драматизацію за казками (наприклад, «Довірливий їжачок» С. Козлова). Активно використовувались ігри в парах (зокрема, «Я тобі – ти мені»), ігри в мінігрупах (наприклад, «Ми ідемо в зоопарк»), сюжетно-рольові ігри (типу «Не боїмося лікаря»), рухливі ігри (наприклад, «Штовкнув – вибачись»). Стимулювалось виконання громадських доручень (чергування, допомога малюкам тощо), колективне малювання та аплікація за темою (наприклад, «Осінь, руденька осінь»), спостереження за працею дорослих та допомога (наприклад, птахам). Організовувались тематичні екскурсії із програванням типових ситуацій (зокрема, що спостерігались у продовж екскурсії до школи). Отже, дбаючи про співпрацю із педагогом-логопедом, компетентний організатор дошкільної освіти здатен віднайти той перетин у виконанні професійних функцій, який складатиме своєрідний каркас соціального партнерства, спрямованого на досягнення більшої результативності процесу формування у дітей передшкільного віку соціальних умінь і навичок.

Студент, який здобуває освіту за спеціальністю «Дошкільна освіта», має бути обізнаний у всіх параметрах соціального партнерства як у розрізі посадових обов'язків та кваліфікаційних вимог до вчителя-логопеда і асистента, який має проводити відповідні заняття-ігри за заздалегідь складеним (разом із фахівцем логопедом) розкладом та передбаченим змістом освітньо-виховної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток дитини як суб'єкта соціальної дії²⁹¹ [5, с. 8 – 23]. До того ж організатор дошкільної освіти має бути обізнаним у різновидах тих ігор, які використовує вчитель-логопед з огляду на своєрідність психомовленнєвих можливостей дитини передшкільного віку: ігри за правилами («Оркестр»,

⁵ Екжанова Е.А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: научно-метод. пос. – СПб: Каро, 2008. – 336 с.

⁵ Педагогічна майстерність: хрестоматія / За ред. І.А. Зязюна. – К: Вища школа, 2006. – 606 с.

«Підкажи слівце» та ін.), рухливі ігри (наприклад, «Ось такі ми – малята!)), сюжетно-рольові (зокрема, «Зоопарк»), ігри-драматизації (наприклад, за казкою «Пан Коцький») тощо.

Вивчення й узагальнення досвіду фахової діяльності творчих педагогів-дошкільників засвідчує про правомірність розцінювати в якості «мега-мети» зусиль, що докладає практик, який сформувався як творча особистість (тобто своєрідного «сухого залишку») – здатність досягти у вихованців радості від діяльності (ігрової, трудової, спілкування тощо). Дотично своєрідності особистісно-професійного призначення організатора сучасної дошкільної освіти це виявляється не лише бажаним, а й цілковито можливим [4]. Якщо з цієї метою проаналізувати деякий конструктивний досвід зарубіжжя, то очевидною є спрямованість діяльності педагогів-соціологів закладів дошкільної освіти на становлення «успішного» дошкільника, якого «формує» саме «діяльність із захопленням». Йдеться про такий досвід «ігрових груп» та «лікувальних ігрових груп» (або «груп можливостей») (Велика Британія), ігрових майданчиків (Данія), материнських шкіл (Франція).

Організуюючи освітньо-пізнавальну діяльність студентів у межах змістових модулів відповідних навчальних дисциплін (з акцентуацією на мету започаткованого дослідження), було використано ресурси й інтерактивних адаптованих методів («Мікрофон», «Займи позицію» та ін), рольових ігор фахового навчання (наприклад, «Захист педагогічних інновацій»).

Таким чином, сукупність визначених педагогічних умов, що склала змістове ядро експериментальної стратегії, органічно була «вплетена» у чинний освітній процес магістерської підготовки фахівців. Відтепер звернемося до визначення порівняльної ефективності традиційного і експериментального підходів.

4.4. Аналіз результатів педагогічного експерименту

4.4.1. Підготовленість майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку

З метою з'ясування порівняльної результативності традиційного і експериментального підходів звернімося до аналізу набутої педагогічної інформації.

Як зазначалося, дослідно-експериментальна робота відбувалася на базі різних за географічною ознакою ЗВО, за логікою підсистеми «бакалавр-магістр». Діагностувальний інструментарій, за допомогою якого систематизовано експериментальні дані констатувального і підсумкового етапів педагогічного експерименту, був єдиний. Експериментальна стратегія базувалася на трьох принципах – суб'єкт-суб'єктної взаємодії, студентоцентризм, стимулювання соціально-педагогічних ініціатив. Змістове її наповнення складала сукупність визначених і реалізованих педагогічних умов, що репрезентують параметри інтенсифікації чинного освітнього процесу вищої школи (п. 3.2; п. 4.1; п. 4.2, п.4.3).

Спираючись на стандарт першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (спеціальність 012 Дошкільна освіта), що відповідає першому (освітньому) рівню вищої освіти та шостому кваліфікаційному рівню за Національною рамкою кваліфікацій, виокремлено те, що замінює перелік загальної і спеціальної (фахової) компетентностей – дескриптори, деталізовано їхні показники, які характеризують рівні підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (табл. 4.1.1). Так, якщо виходити із загальної інтегральної компетентності майбутнього вихователя ЗДО, то базового значення набувала здатність студента ідентифікувати та розв'язувати проблеми, пов'язані із соціальним розвитком дитини передшкільного віку. Зваживши на спеціальну фахову інтегральну

компетентність майбутнього вихователя ЗДО, провідною вважалась його здатність до формування у дітей передшкільного віку первинних уявлень про соціальне довкілля, розвитку самосвідомості («Я» дитини і місце в соціумі).

Експериментальний підхід спрямовано на досягнення позитивних змін у ключовому для започаткованого дослідження педагогічного явища – професійна підготовленість студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Вектори змін оцінювались за сукупністю критеріїв – ціннісно-мотиваційний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний. Саме в такому ракурсі й розглянемо узагальнені результати.

Таблиця 4.4.1

Підготовленість студентів бакалаврату до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за ціннісно-мотиваційним критерієм (прикінцевий етап)

	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Комплексна хар-ка критерію (абс)	%	Комплексна хар-ка критерію (абс)	%
1	критичний	35	7,3	115	27,2
2	нижчий за задовільний	74	15,4	163	38,3
3	задовільний	250	52,2	134	31,5
4	високий	119	25,1	13	3
	Разом	478	100	425	100

Як бачимо з таблиці, високий рівень підготовленості щодо досліджуваного сегменту діяльності за ціннісно-мотиваційним критерієм виявлено у 25,1 % і 3 % майбутніх вихователів експериментальної й контрольної груп відповідно; задовільний – відповідно у 52,2 % і 31,5 %; нижчий за задовільний – відповідно у 15,4 % і 38,3 %; критичний – у 7,3 % студентів експериментальної та 27,2 % контрольної груп.

Для обчислення статистичної значущості змін рівнів підготовленості щодо окресленого сегменту майбутньої професійної діяльності студентів експериментальної і контрольної груп за ціннісним критерієм було сформульовано основні гіпотези:

H_0 – розподіл рівнів сформованості за показниками ціннісно-мотиваційного критерію досліджуваної особистісно-професійної якості у студентів у контрольній і експериментальній групах (прикінцевий етап) достовірно не відрізняється між собою;

H_1 – розподіл рівнів сформованості за показниками ціннісно-мотиваційним критерію сформованості якості студентів, що досліджується у ракурсі контрольної і експериментальної груп (прикінцевий етап) достовірно відрізняються між собою.

Таблиця 4.4.2

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за ціннісно-мотиваційним критерієм (прикінцевий етап)

Розряди рівні	f_e	f_m	$(f_e - f_m)^2$
1	115	70,6	27,92295
2	35	79,4	24,82821
3	163	111,5	23,787
4	74	125,5	21,13347
5	134	180,7	12,06912
6	250	203,3	10,72745
7	13	62,1	38,82142
8	119	69,9	34,48941
Σ	903	903	193,779

Результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів досліджуваної якості майбутніх вихователів за ціннісно-мотиваційним критерієм

(прикінцевий етап) $\chi^2=193,779$, з числом ступенів свободи $\nu=3$. У нашому випадку воно перевищувало розрахункове значення $\chi_{0,05}^2 = 7,8$ та $\chi_{0,01}^2 = 11,3$.

Отже, гіпотеза H_1 була прийнята, а гіпотеза H_0 відкинута: розподіл рівнів сформованості за показниками ціннісно-мотиваційного критерію у контрольній і експериментальній групах на прикінцевому етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Узагальнені результати за встановленими рівнями когнітивно-інформаційного критерію подано в таблиці 4.4.3

Таблиця 4.4.3

Підготовленість студентів бакалаврату до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за когнітивно-інформаційним критерієм (прикінцевий етап)

	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Комплексна хар-ка критерію (абс)	%	Комплексна хар-ка критерію (абс)	%
1	критичний	44	7,8	105	21,9
2	нижчий за задовільний	87	15,4	237	49,3
3	задовільний	370	65,8	120	25,2
4	високий	63	11	17	3,6
	Разом	562	100	481	100

Як бачимо, показовим є те, що високий рівень досліджуваної особистісно-професійної якості за когнітивно-інформаційним критерієм виявлено в 11 % і 3,6 % майбутніх вихователів експериментальної й контрольної груп відповідно; задовільний – відповідно в 65,8 % і 25,2 %; нижчий за задовільний – відповідно в 15,4 % і 49,3 %; критичний – у 7,8 % студентів експериментальної та 21,9 % контрольної груп.

За вже зазначеним вище алгоритмом було сформульовано основні гіпотези для визначення достовірності відмінностей між виділеними вибірками студентів за когнітивно-інформаційним критерієм:

H_0 – розподіл рівнів за показниками когнітивно-інформаційного критерію підготовленості студентів до реалізації окресленої професійної діяльності як вихователів закладів дошкільної освіти у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняються між собою;

H_1 – розподіл рівнів сформованості за показниками когнітивно-інформаційного критерію якості майбутніх вихователів до сегмента професійної діяльності, що досліджується, у контрольній і експериментальній групах достовірно відрізняються між собою.

Таблиця 4.4.4

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за когнітивно-інформаційним критерієм (прикінцевий етап)

Розряди рівні	f_e	f_m	$(f_e - f_m)^2$
1	105	68,7	19,04709
2	44	80,1	16,33965
3	237	149,4	51,36386
4	87	174,6	43,95052
5	120	226	49,71681
6	370	264	42,56061
7	17	36,9	10,73198
8	63	43,1	9,188167
Σ	1043	1043	242,8987

Результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів сформованості особистісно-професійної якості, що вивчається, за когнітивно-інформаційним критерієм (прикінцевий етап) $\chi^2 = 242,8987$, з числом ступенів свободи $\nu = 3$. У нашому випадку воно перевищувало розрахункове значення $\chi_{0,05}^2 = 7,8$ та $\chi_{0,01}^2 = 11,3$.

Отже, гіпотеза H_1 була прийнята, а гіпотеза H_0 відкинута: розподіл рівнів сформованості за когнітивно-інформаційними показниками критерію підготовленості студентів до розвитку вихованців як суб'єктів соціальної дії у контрольній і експериментальній групах на прикінцевому етапі педагогічного експерименту достовірно відрізняються між собою.

Це дає підстави стверджувати про коректність даних, поданих у таблиці 4.4.2.

Звернімося до результатів розрахунку щодо операційно-діяльнісного критерію.

Таблиця 4.4.5

Професійна підготовленість студентів бакалаврату до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за операційно-діяльнісним критерієм (прикінцевий етап)

№	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Комплексна хар-ка критерію (абс)Абс	%	Комплексна хар-ка критерію (абс)	%
1	критичний	39	11,3	83	27,6
2	нижчий за задовільний	52	15,1	146	48,3
3	задовільний	234	67,6	65	21,4
4	високий	21	6	8	2,7
	Разом	346	100	302	100

Результати, що занесені у таблицю, засвідчують, що високий рівень досліджуваної особистісно-професійної якості студентів бакалаврату за

когнітивно-інформаційним критерієм виявлено у 6 % і 2,7 % респондентів експериментальної й контрольної груп відповідно; задовільний – відповідно у 67,6 % і 21,4 %; нижчий за задовільний – відповідно у 15,1 % і 48,3 %; критичний – у 11,3 % студентів експериментальної та 27,6 % контрольної груп.

Як і попередньо, було сформульовано основні гіпотези для визначення достовірності відмінності між виділеними вибірками студентів за операційно-діяльнісним критерієм.

H_0 - розподіл рівнів за показниками операційно-діялісного критерію якості, що досліджується, дотично студентів, які склали контрольну і експериментальну групи (прикінцевий етап), достовірно не відрізняються між собою;

H_1 - розподіл рівнів сформованості за показниками операційно-діялісного критерію досліджуваної особистісно-професійної якості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у контрольній і експериментальній групах (прикінцевий етап) достовірно відрізняються між собою.

Означене засвідчує про правомірність відповідних узагальнень, пов'язаних із порівняльним аналізом набутих результатів. Підтвердженням слугують результати розрахунків, занесені в таблицю 4.4.6

Таблиця 4.4.6

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за операційно-діялісним критерієм (прикінцевий етап)

Розряди рівні	f_e	f_m	$(f_e - f_m)^2$
1	83	56,9	11,97206
2	39	65,1	10,46406

3	146	92,3	31,24258
4	52	105,7	27,28184
5	65	139,3	39,63022
6	234	159,7	34,56788
7	8	13,5	2,240741
8	21	15,5	1,951613
Σ	648	648	159,351

Результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за операційно-діяльнісним критерієм (прикінцевий етап) $\chi^2=159,351$, з числом ступенів свободи $\nu=3$. У нашому випадку воно перевищувало розрахункове значення $\chi_{0,05}^2 = 7,8$ та $\chi_{0,01}^2 = 11,3$.

Отже, гіпотеза H_1 була прийнята, а гіпотеза H_0 відкинута: розподіл рівнів за операційно-діяльнісним критерієм щодо особистісно-професійної якості студентів, яка є предметом досліджуваної уваги у контрольній і експериментальній групах на прикінцевому етапі експерименту, достовірно відрізняється між собою.

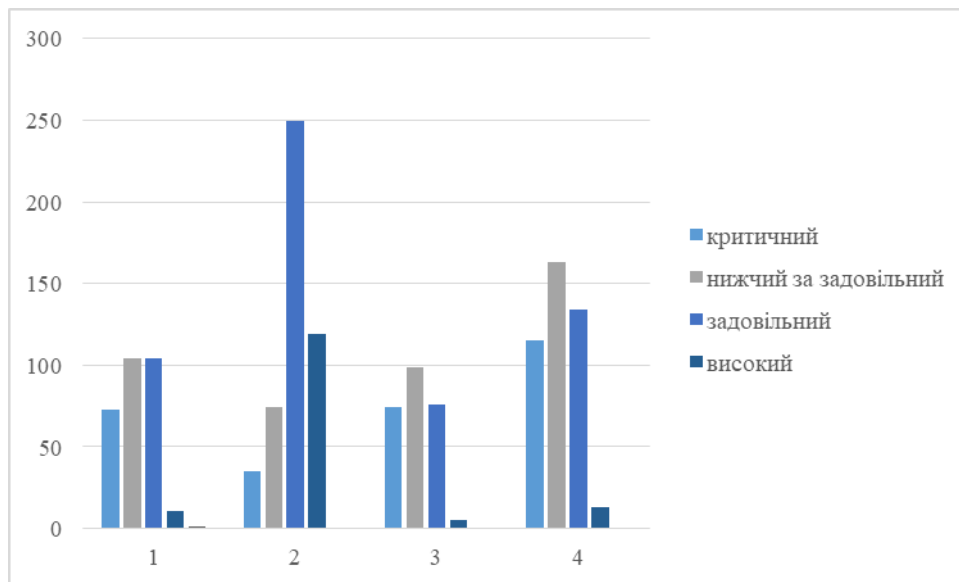
Таким чином, отримані результати доводять ефективність розробленої і впровадженої моделі педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Відтепер представимо порівняльні дані не лише за відповідними критеріями, а й в розрізі етапів проведеного педагогічного експерименту (рис. 4.4.1).

Умовні позначки: 1 – констатувальний (експериментальна група);
2 – прикінцевий (експериментальна група);
3 – констатувальний (контрольна група);
4 – прикінцевий (контрольна група)

Рис. 4.4.1. Динаміка змін у рівнях підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (констатувальний і підсумковий етапи педагогічного експерименту; за ціннісно-мотиваційним критерієм)

З огляду на графічно представлену інформацію, можемо стверджувати про те, що позитивні зміни відбулися як в експериментальній вибірці учасників експерименту, так і в контрольній групі. Натомість в експериментальній групі значно збільшилась кількість студентів, які набули задовільного рівня підготовленості до здійснення досліджуваного сегменту майбутньої професійної діяльності та майже втричі зменшилась кількість тих, хто мав критичний рівень на констатувальному етапі.

Особливо виразно спостерігається відмінність за когнітивно-інформаційним критерієм (рис. 4.4.2)



Умовні позначки:

1 – констатувальний (експериментальна група);

2 – прикінцевий (експериментальна група);

3 – констатувальний (контрольна група);

4 – прикінцевий (контрольна група)

Рис. 4.4.2. Динаміка змін у рівнях підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (констатувальний і підсумковий етапи педагогічного експерименту; за когнітивно-інформаційним критерієм)

Як бачимо, в результаті порівняльного аналізу видається за можливе стверджувати про особливу ефективність розробленого експериментального підходу в аспекті досягнення аналітично-стратегічного компоненту підготовленості студентів розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії: майже в п'ять разів зросла кількість студентів експериментальних груп, які перебувають на високому рівні підготовленості до реалізації відповідного сегменту професійної діяльності.

Маємо підстави наблизену картину спостерігати й за операційно-діяльнісним критерієм (рис. 4.4.3).

Умовні позначення:

1 – констатувальний (експериментальна група)

2 – прикінцевий (експериментальна група)

3 – констатувальний (контрольна група)

4 – прикінцевий (контрольна група)

Рис. 4.4.3. Динаміка змін у рівнях підготовленості студентів-бакалаврів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (констатувальний і прикінцевий етапи; за операційно-діяльнісним критерієм).

З метою одержання узагальнених уявлень про результативність розробленої педагогічної стратегії наведено дані, що отримано в розрізі експериментальних і контрольних груп учасників педагогічного експерименту (табл. 4.4.7).

Порівняльні дані сформованості рівнів підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку на констатувальному та прикінцевому етапах

Рівні	ЕГ		КГ	
	Констатувальний зріз	Прикінцевий зріз	Констатувальний зріз	Прикінцевий зріз
	%	%	%	%
високий	2,5	14,0	1,4	3,1
задовільний	29,0	61,8	24,0	26,0
нижчий за задовільний	38,0	15,3	46,0	45,3
критичний	30,5	8,9	28,6	26,6

Як засвідчує таблиця, «високого» рівня досягли 14 % студентів ЕГ (було 2,5 %) та 3,1 % студентів КГ (було 1,4 %), на «задовільному» рівні виявлено 61,8 % студентів ЕГ (було 29 %) та 26 % студентів КГ (було 24 %); «нижчий за задовільний» рівень було виявлено у 15,3 % студентів ЕГ (було 38 %) та в 45,3 % студентів КГ (було 46 %). Відносно «критичного» рівня підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку склалася така картина: цей рівень характеризує 8,9 % студентів ЕГ (було 30,5 %) та 26,6 % студентів КГ (було 28,6 %).

Отже, порівняльний аналіз результатів педагогічного експерименту, учасниками якого були студенти бакалаврату деяких вітчизняних вищих шкіл, засвідчив конструктивність розробленої педагогічної стратегії.

4.4.2. Підготовленість студентів магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку

Для більш системного висвітлення змістово-процесуальних аспектів формувального етапу експерименту враховувалися вимоги стандарту вищої вітчизняної освіти щодо підготовки у досліджуваному ракурсі здобувачів другого рівня вищої освіти □ магістра. Як зазначалося, стандарт відповідає другому (освітньому) рівню вищої освіти та сьомому кваліфікаційному рівню за Національною рамкою кваліфікацій. Означене було покладено в основу визначення логіки висвітлення змісту дослідно-експериментальної роботи (табл. 4.2.1).

Відповідно до переліку інтегральних компетентностей здобувача вищої освіти «магістр» (загальна та спеціальна), деталізуємо дескриптори. Замінює перелік загальної компетентності магістра дошкільної освіти його здатність працювати в команді (спрямовуючи педагогічні зусилля на розв'язання проблемних питань соціального розвитку дітей передшкільного віку та вдосконалюючи вміння і навички саморегуляції), а спеціальної (фахової) компетентності □ здатність здійснювати у процесі розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку прогностичні, планувально-організаційні функції в управлінні закладом дошкільної освіти. Принагідно зауважимо й на посадах, які майбутній фахівець має право обіймати: менеджер закладу дошкільної освіти, завідувач, директор, керівник підрозділів, методист, завідувач відділом закладів дошкільної освіти.

Розглянемо своєрідність набутих експериментальних даних за участю у педагогічному експерименті магістрантів. Розпочнемо аналіз із набутих результатів прикінцевого етапу педагогічного експерименту в розрізі кожного з встановлених і вищезазначених критеріїв (п. 3.1).

Привертає увагу той факт, що магістранти, які склали експериментальну і контрольну вибірки в результаті університетського навчання набули більш

досконалої професійної підготовки як майбутні організатори дошкільної освіти. Це позначилось на якісних змінах у їхній підготовленості до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (табл. 4.4.8)

Таблиця 4.4.8

Підготовленість магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за ціннісно-мотиваційним критерієм (прикінцевий етап)

	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Комплексна хар-ка критерію (абс)	%	Комплексна хар-ка критерію (абс)	%
1	критичний	17	9,32	26	22,42
2	нижчий за задовільний	33	18,12	92	51,16
3	задовільний	99	55,09	32	20,27
4	високий	31	17,47	10	6,15
	Разом	180	100	160	100

Із таблиці є очевидним, що високий рівень сформованості ціннісно-мотиваційного критерію виявлено у 17,47 % і 6,15 % магістрантів експериментальної й контрольної груп відповідно; задовільний – відповідно у 55,09 % і 20,27 %; нижчий за задовільний – відповідно у 18,12 % і 51,16 %; критичний – у 9,32 % студентів експериментальної та 22,42 % контрольної груп.

Для обчислення статистичної значущості змін рівнів підготовленості фахівців дошкільної освіти у досліджуваному ракурсу стосовно експериментальної і контрольної груп за ціннісно-мотиваційним критерієм були сформульовано основні гіпотези:

H_0 – розподіл рівнів за показниками ціннісно-мотиваційного критерію особистісно-професійної якості, що досліджується, у контрольній і

експериментальній групах (прикінцевий етап) достовірно не відрізняються між собою;

H_1 – розподіл рівнів за показниками ціннісно-мотиваційного критерію досліджуваного педагогічного явища у контрольній і експериментальній групах (прикінцевий етап) достовірно відрізняються між собою.

Таблиця 4.4.9

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за ціннісно-мотиваційним критерієм (прикінцевий етап)

Розряди рівні	f_e	f_m	$(f_e - f_m)^2$
1	26	24,94	4,904715
2	17	28,06	4,359359
3	92	54,12	14,36242
4	33	60,88	12,76765
5	32	61,65	14,25989
6	99	69,35	12,6766
7	10	19,29	4,474033
8	31	21,71	3,975316
Σ	340	340	71,77999

Результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів професійної підготовленості магістрантів у досліджуваній площині за ціннісно-мотиваційним критерієм (прикінцевий етап) $\chi^2=71,77999$, з числом ступенів свободи $\nu=3$. У нашому випадку воно перевищувало розрахункове значення $\chi_{0,05}^2 = 7,8$ та $\chi_{0,01}^2 = 11,3$.

Отже, гіпотеза H_1 була прийнята, а гіпотеза H_0 відкинута: розподіл рівнів за показниками ціннісно-мотиваційного критерію підготовленості магістрантів щодо розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку в контрольній і експериментальній групах на прикінцевому етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Інтегруючи набуті експериментальні дані, маємо підстави стверджувати про зміни, що відбулися в результаті запровадження експериментального

підходу. Як засвідчує аналітична робота, позитивна динаміка виявилася найбільш суттєвою за соціально-імперативним компонентом такого інтегрованого утворення, яким постає підготовленість майбутніх організаторів дошкільної освіти в аспекті здатності розвивати дітей як суб'єктів соціальної дії.

Звернімося до набутих результатів, які ілюструють ситуацію, що склалася, за когнітивно-інформаційним критерієм (табл. 4.4.10)

Таблиця 4.4.10

Підготовленість магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за когнітивно-інформаційним критерієм (прикінцевий етап)

	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Комплексна хар-ка критерію (абс)	%	Комплексна хар-ка критерію (абс)	%
1	критичний	25	10	41	19,5
2	нижчий за задовільний	37	14,8	117	55,7
3	задовільний	137	54,8	37	17,6
4	високий	51	20,4	15	7,2
	Разом	250	100	210	100

Із поданої таблиці є очевидним, що високий рівень якості, що досліджується, в розрізі когнітивно-інформаційного критерію виявлено у 20,4 % і 7,2% майбутніх керівників закладів дошкільної освіти експериментальної й контрольної груп відповідно; задовільний – відповідно у 54,8 % і 17,6 %; нижчий за задовільний – відповідно у 14,8% і 55,7 %; критичний – у 10 % студентів експериментальної та 19,5 % контрольної груп.

Було сформульовано основні гіпотези для визначення достовірності відмінностей між виділеними вибірками студентів за когнітивно-інформаційним критерієм.

H_0 - розподіл рівнів за показниками когнітивно-інформаційного критерія досліджуваного утворення у майбутніх керівників закладів дошкільної освіти у контрольній і експериментальній групах достовірно не відрізняються між собою;

H_1 - розподіл рівнів за показниками когнітивно-інформаційного критерія особистісно-професійної якості майбутніх керівників закладів дошкільної освіти, що досліджується, у контрольній і експериментальній групах достовірно відрізняються між собою.

Таблиця 4.4.11

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за когнітивно-інформаційним критерієм (прикінцевий етап)

Розряди рівні	f_e	f_m	$(f_e - f_m)^2$
1	41	30	4,033333
2	25	36	3,361111
3	117	70	31,55714
4	37	84	26,29762
5	37	79	22,32911
6	137	95	18,56842
7	15	30	7,5
8	51	36	6,25
Σ	460	460	119,8967

Результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів за когнітивно-інформаційним критерієм (прикінцевий етап) $\chi^2=119,8967$, з числом ступенів

свободи $\nu = 3$. У нашому випадку воно перевищувало розрахункове значення $\chi^2_{0,05} = 7,8$ та $\chi^2_{0,01} = 11,3$.

Отже, гіпотеза H_1 була прийнята, а гіпотеза H_0 відкинута:

розподіл рівнів за когнітивно-інформаційним критерієм підготовленості магістрантів до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії у контрольній і експериментальній групах на прикінцевому етапі експерименту достовірно відрізняються між собою.

Наведемо узагальнені результати за рівнями в означеній площині за операційно-діяльнісним критерієм (табл. 4.4.12)

Таблиця 4.4.12

Підготовленість магістрантів до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії за операційно-діяльнісним критерієм (прикінцевий етап)

	Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		Комплексна хар-ка критерію (абс)	%	Комплексна хар-ка критерію (абс)	%
1	критичний	9	7	36	30,2
2	нижчий за задовільний	19	13,8	45	37,3
3	задовільний	78	57,7	29	24,5
4	високий	29	21,5	10	8
	Разом	135	100	120	100

Як засвідчує зміст поданої вище таблиці, високий рівень виявлено у 21,5 % і 8% магістрантів експериментальної й контрольної груп відповідно; задовільний – відповідно у 57,7% і 24,5 %; нижчий за задовільний – відповідно у 13,8 % і 37,3 %; критичний – у 7 % студентів експериментальної та 30,2 % контрольної груп.

Згідно вже окресленої логіки, було сформульовано основні гіпотези для визначення достовірності відмінностей між виділеними вибірками студентів за операційно-діяльнісним критерієм:

H_0 - розподіл рівнів за показниками операційно-діяльнісного критерію професійної підготовленості магістрантів щодо досліджуваного сегмента професійної діяльності у контрольній і експериментальній групах (прикінцевий етап) достовірно не відрізняються між собою;

H_1 - розподіл рівнів сформованості за показниками операційно-діяльнісного критерію досліджуваної якості магістрантів у контрольній і експериментальній групах (прикінцевий етап) достовірно відрізняються між собою.

Таблиця 4.4.13

Розрахунок критерію χ^2 Пірсона за операційно-діяльнісним критерієм (прикінцевий етап)

Розряди рівні	f_e	f_m	$(f_e - f_m)^2$
1	36	21,2	10,33208
2	9	23,8	9,203361
3	45	30,1	7,375748
4	19	33,9	6,548968
5	29	50,4	9,086508
6	78	56,6	8,091166
7	10	18,4	3,834783
8	29	20,6	3,425243
Σ	255	255	57,89785

Результат критерію χ^2 Пірсона при зіставленні рівнів за операційно-діяльнісним критерієм (прикінцевий етап) $\chi^2=57,89785$, з числом ступенів свободи $\nu=3$. У нашому випадку воно перевищувало розрахункове значення $\chi_{0,05}^2 = 7,8$ та $\chi_{0,01}^2 = 11,3$.

Отже, гіпотеза H_1 була прийнята, а гіпотеза H_0 відкинута: розподіл рівнів професійної підготовленості магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за операційно-діяльнісним критерієм у контрольній і експериментальній групах на прикінцевому етапі педагогічного експерименту достовірно відрізняються між собою.

Таким чином, отримані результати доводять ефективність професійної підготовки майбутніх керівників закладів дошкільної освіти за розробленою моделлю.

Відтепер проаналізуємо результати педагогічного експерименту теж у розрізі визначених критеріїв підготовленості магістрантів щодо реалізації досліджуваної сфери професійної діяльності, але в розрізі його етапності розгортання, тобто – констатувальний і прикінцевий етапи (рис. 4.4.4).

Як бачимо, встановлено суттєве зменшення кількості магістрантів, які за рівнем підготовленості щодо досліджуваної сфери професійної діяльності характеризуються критичним ступенем професійної підготовленості до окресленого сегмента діяльності.

Умовні позначення:

1 – констатувальний (експриментальна група)

2 – прикінцевий (експриментальна група)

3 – констатувальний (контрольна група)

4 – прикінцевий (контрольна група)

Рис. 4.4.4 Динаміка змін у рівнях підготовленості магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (констатувальний і прикінцевий етапи; за ціннісно-мотиваційним критерієм)

Деталізований аналіз індивідуальних діагностувальних карт таких студентів (додаток В) доводить, що йдеться здебільшого про магістрантів, які вступили до ЗВО за «перехресним» вступом, тобто, не маючи відповідної педагогічної підготовки до вступу в магістратуру. Натомість, втричі зросла кількість магістрантів, які набули «високий» і в п'ять разів тих, хто набув «задовільний» рівні підготовленості до роботи в досліджуваному аспекті. Близькою до зазначеною є ситуація в розрізі когнітивно-інформаційного критерію (рис. 4.4.5).

Умовні позначення:

1 – констатувальний (експриментальна група)

2 – прикінцевий (експриментальна група)

3 – констатувальний (контрольна група)

4 – прикінцевий (контрольна група)

Рис. 4.4.5 Динаміка змін у рівнях підготовленості магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (констатувальний і прикінцевий етапи; за когнітивно-інформаційним критерієм).

Результати, які було отримано в розрізі операційно-діяльнісного критерію, надають можливість стверджувати, що задіяність ресурсів практико-орієнтовного навчання у ЗВО мають позитивний вплив на професійну компетентність магістрантів (рис. 4.4.6).

Матеріали, які представлено у вигляді графіка, створюють підстави для узагальнення про те, що в експериментальній вибірці відбулися відчутні позитивні зміни за всіма показниками операційно-діяльнісного критерію.

Умовні позначки:

1 – констатувальний (експериментальна група)

2 – прикінцевий (експериментальна група)

3 – констатувальний (контрольна група)

4 – прикінцевий
(контрольна група)

Рис. 4.4.6 Динаміка змін у рівнях підготовленості магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (констатувальний і прикінцевий етапи; за операційно-діяльнісним критерієм).

Показовим є й відсоток студентів, які в умовах магістерської професійної підготовки набули здатності на високому і середньому рівнях компетентно розвивати дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії. Таких студентів, які позиціонують експериментальні групи, стало 75%.

За результатами прикінцевого зрізу щодо діагностування стану підготовленості студентів магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку після впровадження експериментальної

методики встановлено, що позитивні зміни відбулися на всіх рівнях за всіма компонентами.

Таблиця 4.4.14

Порівняльні дані сформованості рівнів підготовленості студентів магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку на констатувальному та прикінцевому етапах

Рівні	ЕГ		КГ	
	Констатувальний зріз	Прикінцевий зріз	Констатувальний зріз	Прикінцевий зріз
	%	%	%	%
високий	7,59	19,8	6,84	7,12
задовільний	34,82	55,86	28,04	20,79
нижчий за задовільний	30,1	15,57	36,25	48,05
критичний	27,49	8,77	28,87	20,04

Так, кількість студентів ЕГ, у яких було виявлено «високий» рівень, збільшилася на 27,39 % (до проведення формувального експерименту на цьому рівні було 7,59 % студентів ЕГ та 84 % КГ; після формувального експерименту «високий» рівень було виявлено в 19,8 % студентів ЕГ та 7,12 % КГ). Щодо «критичного» рівня підготовленості майбутніх фахівців до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, було виявлено таку динаміку: кількість студентів ЕГ, що перебували на цьому рівні, зменшилася на 18,72 % (до формувального експерименту на «критичному» рівні перебували 27,49 % студентів ЕГ та 28,87 % КГ, після експерименту цей рівень було встановлено у 8,77 % ЕГ та 24,04 % КГ).

Математичною обробкою експериментальних даних за критерієм Пірсона виявлено статистично вагому різницю між результатами діагностування експериментальної і контрольної груп. Отже, порівняльний аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив можливість сформувати у майбутніх вихователів підготовленість до розвитку соціальних

умінь і навичок у дітей передшкільного віку за умов реалізації розробленої педагогічної стратегії.

Висновки з четвертого розділу

1. Проаналізовано стан підготовленості студентів до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії. Ефективність підготовленості студентів бакалаврату до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії встановлено із урахуванням своєрідності компонентно-структурного складу досліджуваної особистісно-професійної якості, визначених критеріального підходу та діагностувального інструментарію. Базовою основою визнано результати констатувального етапу педагогічного експерименту, який відбувався у педагогічному процесі різних за географічною ознакою закладів вищої освіти (м. Ізмаїл, м. Кривий Ріг, м. Ніжин, м. Одеса). Багатофункціональним критерієм згоди χ^2 Пірсона підтверджено достовірні відмінності між експериментальною і контрольною вибірками студентів за всіма критеріями – ціннісно-мотиваційним, когнітивно-інформаційним, операційно-діяльним.

Аналітична робота, спрямована на узагальнення набутого матеріалу щодо стану підготовленості студентів бакалаврату до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, уможливила стверджувати про таке: констатувальний експеримент довів, що як у студентів експериментальної групи, так і в майбутніх вихователів, які склали контрольну вибірку, підготовленість до досліджуваного сегмента майбутньої професійної діяльності здебільшого перебувала на «критичному» (ЕГ □ 30,5 %; КГ □ 28,6 %) та рівні «нижчому за задовільний» (ЕГ □ 38 %; КГ □ 46 %), а обмаль студентів (ЕГ □ 2,5 %; КГ □ 1,4 %) засвідчили сформовану означену особистісно-професійну якість на «високому» (творчому) рівні. Доведено, що орієнтовно кожний четвертий здобувач освітнього ступеня «бакалавр» (ЕГ □ 29,0 %, КГ □ 24,0 %) підготовлений до розвитку

соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку на «задовільному» рівні.

Установлено, що подібною є й ситуація зі студентами магістратури. Так, «критичний» рівень підготовленості було виявлено у 27,49 % студентів, які склали ЕГ, та 28,87 % студентів КГ; на рівні «нижчому за задовільний» було діагностовано 30,1 % студентів ЕГ та 36,25 % студентів КГ, щодо «високого» рівня підготовленості студентів магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, то він був притаманний 7,59 % студентам ЕГ і 6,84 % □ КГ. Виявлено також, що саме за операційно-діяльнісним критерієм та показниками його вияву студенти бакалаврату були найменше підготовленими до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Щодо студентів магістратури, то вони виявилися найменше підготовленими до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії за показниками ціннісно-мотиваційного критерію. Означене актуалізує необхідність спрямування педагогічних зусиль суб'єктів освітнього процесу закладів вищої освіти в окресленому ракурсі.

2. Представлено експериментальну методику професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах бакалаврату та магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Експериментальним шляхом установлено методичну своєрідність реалізації у закладі вищої освіти такої педагогічної умови, як усвідомлення студентами на рівні переконань значущості розвитку у дітей передшкільного віку соціальних умінь і навичок. Важливою ознакою експериментальної методики визнано її націленість на становлення майбутнього вихователя як суб'єкта освітньо-професійної діяльності, поетапне розгортання та акцентуація принципів студентоцентризму, суб'єкт-суб'єктної взаємодії стимулювання соціально-педагогічних ініціатив студентів.

Встановлено порівняльну ефективність інтерактивних форм і методів збагачення змістових модулів нормативних навчальних дисциплін (зокрема,

«Вступ до спеціальності», «Технологія ігрової діяльності у ЗДО», «Теорія і технологія соціалізації дітей у ЗДО») та дисциплін вільного вибору студентами (зокрема, «Педагогічні основи розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку»), участь майбутніх вихователів у проектній діяльності, ініціювання їхньої інтелектуальної ініціативи у період педпрактики щодо проведення досліджень та створення «робочого профілю».

3. Доведено конструктивність системної роботи, спрямованої на реалізацію педагогічної умови – організація позитивного спілкування у підсистемах «майбутній вихователь – дитина передшкільного віку – батьки», «студент – студент». Специфіка запровадженої системи полягала у запровадженні різнорівневих індивідуальних освітньо-дослідницьких завдань студентам як у межах аудиторної, так і навчально-професійної роботи у позааудиторний час за логікою поетапного ускладнення в залежності від курсу навчання та всебічного охоплення навчальних нормативних курсів і дисциплін вільного вибору студентами. Враховано потенціал різних моделей навчання майбутніх вихователів щодо обґрунтованого вибору ними стратегії розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку («навчання, що має базу дослідження»; «навчання, зорієнтоване на дослідження»; «навчання, підґрунтям якого є інформація про дослідження»; «навчання, засноване на науковому керівництві»).

4. Встановлено педагогічний сенс контекстного підходу у процесі реалізації педагогічної умови – спрямування практико-зорієнтованої освітньо-професійної діяльності студентів на реалізацію соціального партнерства із фахівцями-соціологами та батьками вихованців закладів дошкільної освіти. Дослідницьким шляхом доведено конструктивність коуч-педагогіки, методики «недописана теза», педагогічного есе та ін.

5. Аналізуючи отримані результати формульованого педагогічного експерименту, учасниками якого були студенти, котрі здобувають у ЗВО спеціальність «Дошкільна освіта» за освітнім ступенем «магістр»,

встановлено своєрідність методичного сервісу реалізації розробленої педагогічної стратегії їхньої підготовки до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Доведено, що специфіка методики, зокрема, в аспекті визначеної реалізації сукупності педагогічних умов досліджуваної особистісно-професійної якості магістрантів, виявилась у площині своєрідності інтерактивного підходу на всіх етапах експериментальної стратегії (когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, імпровізаційно-творчий); встановлено педагогічну ефективність методу «дискусійної сітки» з огляду на збагачення соціально-імперативного компонента підготовленості магістрантів, кейс-методу – в ракурсі формувального впливу на аналітично-стратегічний складник досліджуваної якості, а також через реалізацію принципу рольової перспективи – збагачення оцінювально-рефлексивного компонента підготовленості магістрантів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

6. Результати порівняльного аналізу кількісних і якісних показників підготовленості студентів бакалаврату й магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку на початку і наприкінці експериментальної роботи засвідчили результативність розробленої педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Встановлено, що позитивна динаміка змін у рівнях підготовленості студентів бакалаврату до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку відбулася за всіма критеріями (когнітивно-інформаційним, ціннісно-мотиваційним, когнітивно-інформаційним)

Експериментальним шляхом встановлено і статистично підтверджено, що позитивна динаміка рівнів (критичний, нижчий за задовільний, задовільний, високий) підготовленості студентів у логіці підсистеми

«бакалавр □ магістр» до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку уможлиблюється запровадженням розробленої експериментальної педагогічної стратегії.

Матеріали четвертого розділу відображені у публікаціях автора: [48; 49; 50; 51; 52; 53].

Список використаних джерел з четвертого розділу

1. Belwicz – Kuznia (2014), *Dar Zabawy/ Metodika I Propozycije zajec z driesmi wedxug захоzen Pedagogicznych Froebela*, Lublin: Froebel.pl sp.zo.o.
2. Андрущенко О., Рудень Л. Уроки самостійності // *Дошкільне виховання*. – 2017. – №10. – С. 23-25
3. Анициферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельносного подхода / отв. ред. А. В. Брушинский – М: Изд-во «Академический проект», 2000. – С. 27-42
4. Балл А. Наука как специфическая подсистема культуры в контексте диалогического похода в образовании // *Практична психологія та соціальна робота*. – 2007. – №3. – С. 1-7.
5. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных образовательных учреждениях. – М, 2000. – 288 с.
6. Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності: теорія і практика: монографія. – Одеса, 2013. – 424 с.
7. Бритко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемовна, 2001. – 214 с.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М: Аст: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
9. Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М: Высшая школа, 2005. – 336 с.

10. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. – К: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
11. Гризун Л. Є. Електронне портфоліо сучасного вчителя як засіб підвищення його професійної майстерності // Науковий часопис. Серія 16 «Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики». – Вип 17 (27). – К, 2012. – С. 161-166.
12. Дем'яненко Н. М. Контекстність підготовки майбутнього педагога: теоретичні підходи, напрями реалізації // Проблеми освіти: наук. зб. – Вип. 70. Ч. I. – К, 2012. – С. 36-42.
13. Екжанова Е.А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: научно-метод. пос. – СПб: Каро, 2008. – 336 с.
14. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: уч. пос. – 2-е изд. – М: Академия – 208 с.
15. Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Внеаудиторные занятия студентов по учебным предметам: монография. – М: РУДН, 2014. – 310 с.
16. Калиниченко А. В. К проблеме определения категории «учебное знание» // Педагогика. – 2011. – №9. – С. 27-33
17. Каташев В. Г. Профессиональное самосознание личности и профессионализация обучения / В. Г. Каташев, Л. М. Нугумунова. – Казань: Новое знание, 1998. – 310 с.
18. Колодницько О. Д. Стимулювання професійного саморозвитку майбутніх учителів гуманітарних професій засобами проектних технологій: дис.... к. пед.. н: 13.00.04. – Тернопіль, 2012. – 238 с.
19. Кондратець І. Відновлюємо життєві сили. Рефлексивна програма професійного антивигорання // Дошкільне виховання. – 2016. – №10. – С. 20-22.
20. Кулюткин Ю. М., Сухобская Г. С. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат. – М: Педагогика, 1990.

21. Лесіна Т. М. Підготовленість вихователя до розвитку старшого дошкільника як суб'єкта соціальної дії: сутність, зміст, методи формування у виші: навч-метод пос. – Ізмаїл, 2018. – 96 с.
22. Лесіна Т. М. Розвиваємо соціальні уміння і навички старших дошкільників: мет. Рек. – Ізмаїл, 2017. – 36 с.
23. Ложкин Г., Волянчук Н. Педагогическая деятельность и ее регуляторы // Практическая психология и социальная работа. – 2014. – №3. – С. 1-6.
24. Лохвицька Л. Дошкільна освіта Фінляндії: погляд зсередини // Дошкільне виховання. – 2017. – №6. – С. 13-15
25. Мірненко І. Є. Особливості створення предметно-ігрового середовища у дошкільному навчальному закладі // Сучасне дошкільня у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: зб. матер. – Черкаси, 2017. – С. 93-96.
26. Мусина В. Изучение пространства профессиональной активности // Практическая психология и социальная работа. – 2014. – №3. – С. 70-75
27. Науково-дослідна робота в закладах освіти: метод. пос. / Ю. О. Туранов, В. І. Трусський. – Тернопіль: АСТОН, 2001. – 168 с.
28. Нічуговська Л. І. Психолого-педагогічні передумови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ // Didactics of mathematics: problems and investigations. – Вип. 26. – С. 9-13
29. Носенко Е. Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості: підручник / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-т, 2010. – 261 с.
30. Организация воспитательного процесса в школе: уч. пос. – М: Владос, 2009. – 256 с.
31. Педагогічна майстерність: хрестоматія / За ред. І.А. Зязюна. – К: Вища школа, 2006. – 606 с.

32. Педагогічна практика: програми, навчально-виховна робота студентів, звітність: навч. метод. пос / за заг ред. І. В. Мороза, Т. С. Івахи. – К, 2012. – 222 с.
33. Пешков И. В. Введение в риторику поступка. – М: Лабиринт, 1998. – 288 с.
34. Предборська І., Ганоба С. Творчість як складова якості освіти // Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: Європейський вимір: кол. монографія / кер. автор. кол. В. Андрущенко. – К: Педагогічна думка, 2012. – С. 76-91.
35. Применение статистических методов в психолого-педагогических исследованиях: [учебное пособие] / сост. С.В. Нужнова. – Троицк : Троицкий филиал ГОУ ВПО «ЧелГУ», 2005. – 120 с.
36. Приходченко К. І. Феноменологія проєктованої методики як інтерактивної технології // Педагогіка і психологія. – 2012. – №3. – С. 49-53
37. Розвиток особистості дитини дошкільного віку у різних видах діяльності: монографія / за ред. А. Богуш. – Одеса: Букаєв В. В., 2013. – 236 с.
38. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 720 с.
39. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання: навч-метод пос. – К: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
40. Сокурено О. О. Формуємо світогляд дитини в ігровій та дослідницькій діяльності: навч. пос. – Миколаїв: МОППО, 2008. – 124 с.
41. Співаківська Є. О. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності у полісуб'єктному навчальному середовищі: монографія. – Херсон: Айлант, 2016. – 286 с.
42. Федан О. Теоретичний аспект поняття «автентичність» у філософських та психологічних науках // Молодий вчений. – 2016. – №11 (38) – С. 397-400.

43. Черноушек М. А. Психология жизненной среды [пер. с чеш. И. И. Попа]. – М: Мысль, 1989. – 174 с.
44. Шандрук С. Креативність та оргдіяльнісна ігрова форма розвитку професійної мислєдіяльності студентів-психологів // Педагогіка та психологія. – Вип. 742. – Чернівці, 2015. – С. 192 – 195.
45. Щедровицкий Г. Мышление. Рефлексия. – М: Наследие ММК, 2005. – 800 с.
46. Якименко С.І. Формування світогляду у старших дошкільнят та молодших школярів в освітньо-інтегрованому середовищі : Теорія і практика: монографія. – К.: Вид. Дім «Слово», 2017. – 640с.
47. Применение статистических методов в психолого-педагогических исследованиях: уч.пос. / сост. С. В. Нужнова. – Троицк: Троицк.филиал ГОУ ВПО «ЧЕЛ.ГУ», 2005. – 120 с.
48. Лесіна Т.М. Деякі аспекти методичного сервісу процесу підготовки майбутніх вихователів до формування соціальних навичок у старших дошкільників / Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – № 17. – Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2016. – С. 51-57
49. Лесіна Т.М. Дослідницький імператив педагогічної практики студентів – передумова їхньої готовності до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників // «Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова». Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць. – Випуск 29 (39) / ред.кол.: Н.В Гузій (відп. ред). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – 182 с. – С. 120-124
50. Лесіна Т.М. Розвиток соціальних умінь і навичок у дошкільників в системі сучасної парадигми передшкільної освіти / Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені

- К.Д. Ушинського». – Випуск 4 (117). – Серія: Педагогіка. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. – С. 45-50
51. Лесіна Т.М. Креативність як передумова продуктивної діяльності майбутнього вихователя щодо формування соціальних навичок у дошкільників (Зб. наук. праць «Гірська школа Українських Карпат». – № 18. – 2018. – Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника)
52. Лесіна Т. М. Пріоритетність розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників у контексті проблематики сучасної педагогіки вищої школи / Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 2018. – № 53. – С. 127-133
53. Лесіна Т.М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку : монографія/Лесіна Т.М.. – Ізмаїл, 2018. – 300 с.
54. Сурмін Ю.П. Метод аналізу ситуацій (case study) та його навчальні можливості □ Глобалізація і Болонський процес : проблеми і технології. □ К. : МАУП, 2005. □ 94 с.
55. Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій (case study) : навч.-метод.пос. □ Львів: ЛІБС УВС НБУ, 2012. □ 145 с.
56. Дубініна Н.В. Реалізація дидактичних принципів у процесі навчання іноземних мов в технічних ВНЗ на основі впровадження мультимедійних технологій // Матеріали XXI між нар.наук.-пр.конф. «Сучасні педагогічні технології і освітні системи XXI століття». □ Кіровоград, 2013. □ С. 130-134.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і практичне розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

1. Обґрунтовано історико-педагогічні, психолого-педагогічні та методичні аспекти досліджуваної проблеми, які слугували підґрунтям для науково-теоретичного і технолого-методичного осмислення підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку як результату їхньої професійної підготовки у закладі вищої освіти. Визначено науково-методологічні концепти професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку: методологічний, що відображує взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість системного, суб'єктно-діяльнісного і синергетичного підходів; теоретичний, який висвітлює основні ідеї, характеризує науковий апарат дослідження, розкриває основні положення та принципи, представлений взаємозалежністю і взаємозумовленістю аксіологічного, модельного і компетентнісного підходів; технологічний, що продукує розроблення педагогічного супроводу та створення відповідного освітньо-методичного забезпечення педагогічної стратегії підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

2. Феномен «дитина передшкільного віку як суб'єкт соціальної дії» розуміємо насамперед як дитину шостого року життя, яка має розвинені соціальні вміння і навички й усвідомлено і цілеспрямовано здійснює поведінковий соціальний акт (базовий елемент соціальної діяльності), спрямований на установавання взаємодії з оточуючими та перетворення соціальної дійсності. Для дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії розвинені соціальні вміння і навички слугують ознакою її потенційних можливостей активно здійснювати соціальні дії.

Соціальні вміння визначено в роботі як готовність дитини передшкільного віку самостійно здійснювати соціальні дії, що передбачає усвідомлення цих дій та їх відтворення на базі набутих соціальних знань. Соціальну навичку дитини передшкільного віку марковано як здатність дитини до виконання соціальних дій, які спрямовані на налагодження контакту та взаємодії із соціальним довкіллям, що внаслідок багаторазового повторювання доведена до автоматизму.

З'ясовано, що конструкт «соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку» є похідним від поняття «життєві компетентності» особистості. Встановлено, що такі явища, як соціальні вміння й навички та конструкт «суб'єкт соціальної дії» мають єдиний вимір □ процес, який має результатом соціально прийнятний вчинок дитини передшкільного віку.

Соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку є інтегрованим новоутворенням, що забезпечує здатність шестирічної дитини усвідомлено і цілеспрямовано здійснювати соціально прийнятні дії, спрямовані на побудову продуктивних соціальних стосунків з оточуючими.

Виявлено, що до базових соціальних умінь і навичок дітей передшкільного віку належать такі: навички ефективного спілкування (активне слухання; вміння чітко висловлювати свою думку; вміння відкрито виражати свої почуття без тривоги і звинувачень; адекватна реакція на критику; вміння попросити про послугу, допомогу), співпереживання (здатність розуміти почуття, потреби і проблеми інших людей; вміння висловити почуття емпатії; вміння надати підтримку та допомогу), навички регулювання конфліктів (уміння вирішувати конфлікти поглядів на основі толерантності; вміння враховувати інтереси інших через конструктивні перемови), навички впевненої поведінки. Ключовими ж у дітей передшкільного віку визначено такі навички: позитивна соціальна адаптація, соціально прийнятна поведінка, конструктивна соціальна взаємодія.

Уточнено, що професійна підготовка майбутнього вихователя до

розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку □ багатоаспектний цілеспрямований процес, мінімально допустимими результатом якого виступає підготовленість до реалізації особистістю окресленого сегмента професійної діяльності, що інтегрується у загальну готовність.

Розкрито сутність поняття «підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку», як складне, інтегроване і динамічне явище, що характеризує майбутнього фахівця як суб□ екта освітньо-професійної діяльності, який усвідомлює базове значення соціальних умінь і навичок у набутті дитиною дошкільної соціальної зрілості та здатний компетентно розробляти і реалізовувати педагогічну стратегію розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Визначено маркери, які відтворюють такі відмінності на рівні компонентної структури досліджуваної підготовленості майбутнього фахівця (соціально-імперативний, аналітико-стратегічний, оцінно-рефлексивний), а також у розрізі виокремлених критеріїв (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний).

3. Окреслено компоненти (соціально-імперативний, аналітико-стратегічний, оцінно-рефлексивний), виявлено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний), показники (ціннісне ставлення до професії, усвідомлення важливості суб□ ектної позиції в освітньо-професійній діяльності, прагнення до вияву креативності у процесі розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, обізнаність із механізмами розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, обізнаність із сучасними технологіями командостворення фахівців-соціономістів задля соціального розвитку дошкільників, обізнаність із досвідом творчих педагогів щодо розвитку вихованця як суб□ екта соціальної дії, здатність конструктивно розвивати

соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку, вміння створювати соціально-розвивальне середовище у закладі дошкільної освіти на основах інноваційності, уміння прогнозувати самоефективність щодо соціального розвитку вихованця у партнерстві із фахівцями-соціологами та із сім'єю), схарактеризовано рівні (критичний, нижчий за задовільний, задовільний, високий) сформованості підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

4. Схарактеризовано стан підготовленості учасників педагогічного експерименту щодо компетентної реалізації професійної діяльності, спрямованої на розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. За визначеними критеріями та показниками вияву, компонентами педагогічного явища, що досліджується, на констатувальному етапі педагогічного експерименту встановлено, що за усередненими даними у розрізі усіх базових закладів вищої освіти, зокрема, «критичний» (рецептивно-продуктивний) та «нижчий за задовільний» (репродуктивний) рівні є характерними для 68,5% студентів бакалаврату, що склали експериментальну групу та 74,6% студентів контрольної групи, а також для 57,6% студентів магістратури ЕГ та 65,12% КГ. Означене стало основою для розроблення моделі педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

5. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку: усвідомлення майбутніми вихователями на рівні переконань соціально-педагогічної значущості розвитку в дітей передшкільного віку соціальних умінь і навичок; забезпечення позитивного спілкування у підсистемах «майбутній вихователь □ дитина – батьки», «студент □ студент», «викладач □ майбутній фахівець»; спрямування практико-зорієнтованої освітньо-професійної діяльності студентів на соціальне партнерство із фахівцями-

соціономістами ЗДО та батьками вихованців.

Розроблено експериментальну методику підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, реалізація якої базувалася на дотриманні принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії, студентцентризму, стимулювання соціально-педагогічних ініціатив майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

6. Розроблено модель педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, що дає можливість структурно відтворити методологічні концепти (методологічно-визначальний, сенсоутворювальний, змістово-процесуальний блоки), репрезентувати стислий аналог концептуальних засад (цільовий, діагностувальний, результативний блоки), представити сукупність педагогічних умов (змістове ядро моделі), за яких досліджуване явище набуває позитивної динаміки, відобразити характер взаємозв'язків, взаємозалежностей і взаємозумовленостей між її елементами.

Педагогічна стратегія — визначальний напрям, що націлений на розв'язання завдань дослідно-експериментальної роботи (оперативна ціль) та реалізацію педагогічних заходів задля досягнення прогнозованого результату — забезпечення позитивної динаміки підготовки студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (стратегічна ціль).

7. Визначено провідні форми і засоби становлення майбутніх вихователів як суб'єктів освітньо-професійної діяльності, спрямованої на розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (різномірні індивідуально-творчі завдання, ділові ігри, педагогічні есе, лекції-брифінги, вебінари, тренінги, проектна діяльність тощо), а базового значення набула діагностувальна основа (оцінка компетентних суддів, цільові діагностувальні методики, кейс-стаді, анкетування, тестування тощо). Відповідно до визначених критеріїв сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості у студентів виділено чотири рівні, за якими

здійснено градацію респондентів на констатувальному і прикінцевому етапах дослідно-експериментальної роботи.

8. В результаті проведеного педагогічного експерименту встановлено позитивну динаміку рівнів підготовленості студентів: кількість майбутніх вихователів, що склали експериментальну вибірку і які виявили «високий» (творчий) рівень підготовленості до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, зросла на 11,5 %, на «задовільному» (конструктивно-варіативному) рівні збільшення відбулося на 32,8 %, на рівнях «нижчому за задовільний» (репродуктивний) та «критичному» (рецептивно-продуктивному) кількість студентів зменшилася на 22,7 % та 21,6 % відповідно.

Якісний аналіз результативності запровадженої педагогічної стратегії й статистична значущість підтверджують позитивну динаміку рівнів підготовленості студентів бакалаврату до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку на констатувальному та в кінці формульованого етапів експерименту. Позитивні зміни відбулися й у магістрантів □ майбутніх методистів, організаторів дошкільної освіти, спроможних результативно розвивати дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії: кількість респондентів, що склали експериментальну групу і які виявили «високий» (творчий) рівень підготовленості, зросла на 12,21 %, на «задовільному» (конструктивно-варіативному) рівні зросла на 21,04 %; на «нижчому за задовільний» (репродуктивному) і «критичному» (рецептивно-продуктивному) рівнях кількість респондентів зменшилася на 14,53 % та на 18,72 % відповідно. Зафіксовані позитивні зміни дозволяють стверджувати, що мета і завдання дослідження виконані.

9. Виявлено такі закономірності професійної підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку: зумовленість позитивної динаміки підготовленості студентів щодо окресленого сегмента майбутньої професійної діяльності впровадженням

розробленої педагогічної стратегії; залежність ефективності процесу підготовленості майбутніх вихователів до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії від професійно-творчого потенціалу студентів.

Дослідження сприяло виявленню стрижневих педагогічних проблем, від своєчасного вирішення яких видається за можливе розв'язати ключову суперечність – між підвищеними нині соціально-педагогічними вимогами до соціально-виховної діяльності педагогів і станом їхньої особистісно-професійної здатності до компетентного вирішення новопосталих завдань на етапі дошкільного дитинства.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у площині поглиблення наукових уявлень про наступність дошкільної і початкової ланок освіти у забезпеченні соціального здоров'я дитини, про своєрідність розвивального впливу педагогічної інтернатури на процес становлення професійної ідентичності фахівця закладу дошкільної освіти, здатного до творчості у соціально-виховній діяльності та розв'язання проблеми розвитку у вихованців дошкільної соціальної зрілості.

ДОДАТКИ

Додаток А

Структурно-логічна схема базової вищої освіти майбутніх вихователів

(наскрізний конструкт – «підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку»)

Курс навчання	Навчальні дисципліни			
	Нормативні			Вибіркові
	гуманітарні соціально-економічні	фундаментальної підготовки	загально професійної підготовки	професійно-практичної підготовки
I	Вступ до спеціальності			
II	<ul style="list-style-type: none"> • Філософія 	<ul style="list-style-type: none"> • Інклюзивна освіта 	<ul style="list-style-type: none"> • Дошкільна педагогіка 	<ul style="list-style-type: none"> • Теорія та технологія соціалізації дітей у закладі дошкільної освіти
III			<ul style="list-style-type: none"> • Дитяча психологія 	<ul style="list-style-type: none"> • Технологія ігрової діяльності у ЗДО
IV			<ul style="list-style-type: none"> • Педагогічна творчість 	<ul style="list-style-type: none"> • Психологія дитячої творчості • Педагогічні основи розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку

Додаток Б

Структурно-логічна схема базової професійної підготовки майбутніх організаторів дошкільної освіти

(наскрізний конструкт «підготовленість до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку»)

Курс навчання	Назва дисципліни	
	Цикл загальної підготовки	Цикл професійної підготовки
I	Новаторські навчально-виховні заклади України	Інтерактивні технології в освіті та науці
	WEB-дизайн та презентація результатів інтелектуальної діяльності	Організація і керівництво дошкільним вихованням
	Актуальні проблеми дошкільної освіти у вимірі сучасності	Методичний супровід художньо-творчої діяльності майбутніх вихователів ЗДО

Додаток В 1

До змістовно-процесуальної характеристики діагностувального інструментарію

Діагностувальна карта студента як основа аналітичної роботи

Етап педаг. ек-ту; оцінка за показниками критерія	Констатувальний етап			Прикінцевий етап		
	Ціннісно-мотиваційний	Когнітивно-інформаційний	Операційно-діяльнісний	Ціннісно-мотиваційний	Когнітивно-інформаційний	Операційно-діяльнісний
• анкета (аторська розробка)		+			+	
• діагностична методика (В. Раховський)			+			+
• експрес-діагностика (за Н. Фітискіним у авторській модифікації)		+			+	
• методика В. Катанева, адаптована до предмета дослідження			+			+
• лист самооцінки професійної підготовленості		+			+	
• методика К. Замфір (у модифікації А. Реана)	+			+		
• методика О. Новак (у авторській модифікації)	+			+		
• методика Ю. Орлова	+			+		
• опитувальник (модифікований В. Семиченко, Л. Бондарчук)			+			+
• тест (за Н. Вишняковою)	+			+		
• тест Т. Лірі (у авторській модифікації)		+			+	
• тест (за О. Чайкою)		+			+	
Узагальнені дані щодо <i>рівня професійної підготовленості</i> майбутнього вихователя						

Додаток В 2

Діагностувальний інструментарій за мотиваційно-ціннісним критерієм підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку

Модифікований варіант питальника О. М. Новак

Інструкція: необхідно відзначити позначкою «+» відповідь на твердження – у кожному зі стовпчиків («так» або «ні»)

Текст питальника

№	Запитання	Так	Ні
1	Я люблю розповідати друзям про свою майбутню професію		
2	Я маю досвід спілкування з дітьми передшкільного віку		
3	Я впевнений (а) у виборі майбутнього фаху – вихователя дітей дошкільного віку		
4	Я можу змоделювати свій майбутній розпорядок дня на робочому місці в закладі дошкільної освіти		
5	Я розумію професійну важливість кожної з навчальних дисциплін, яку зараз вивчаю, в аспекті соціального розвитку дошкільнят		
6	Мені подобається розв'язувати педагогічні задачі з дошкільної педагогіки і фахових методик		
7	Я знаю основні аспекти нормативно-правових документів, що регулюють педагогічний процес у сучасному закладі дошкільної освіти		
8	Я вважаю, що важливо розвивати дитину передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії		
9	Я вважаю, що можу самореалізуватися в обраному фаху		
10	Я отримую задоволення від овітньо-професійної діяльності, спрямованої на соціальний розвиток сучасного дошкільника		

Обробка результатів:

Всі твердження, на які отримано відповідь – «так» оцінюються 1 балом, «ні» - 0 балів

Рівень	Бали
Високий	10-9
Достатній	8-7
Середній	6-4
Низький	3-1

Додаток В 3

«Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана) (адаптовано автором)

Методика: може застосовуватися для діагностики мотивації професійної діяльності (у тому числі – педагогічної). В основу методики покладена концепція про внутрішню і зовнішню мотивацію. Нагадаємо, що про внутрішній тип мотивації можна говорити, якщо діяльність значуща для особистості сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб поза самою діяльністю (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви диференціюються тут на зовнішні позитивні (ЗП) та зовнішні негативні (ЗН).

Інструкція

Прочитайте перелічені нижче мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їхньої значимості для вас по п'ятибальній шкалі.

$$BM = \frac{\text{оцінка (п.6)} + \text{оцінка (п.7)}}{2}$$

$$BPM = \frac{\text{оцінка (п.1)} + \text{оцінка (п.2)} + \text{оцінка (п.3)}}{3}$$

$$BNM = \frac{\text{оцінка (п.3)} + \text{оцінка (п.4)}}{2}$$

Показники виразності кожного типу мотивації буде число, в межі від 1 до 5 (можливе і дробове).

Інтерпретація

На основі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс то є тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: BM, BPM, BNM.

До найкращих оптимальних мотиваційних комплексів слід віднести наступні два типи сполучень:

$$BM > BPM > BNM \quad \text{і} \quad BM = BPM > BNM.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є типи:

$$BNM > BPM > BM; \quad BNM > BPM = BM; \quad BNM > BM > BPM; \quad BNM = BPM = BM.$$

Між цими комплексами укладені проміжні, з огляду на їхню ефективність, інші мотиваційні комплекси.

При інтерпретації варто враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує другий за ступенем вираженості.

Обробка результатів:

У випадках

- ЗНМ>ЗПМ>ВМ або
ЗНМ>ЗПМ=ВМ або
ЗНМ=ЗПМ=ВМ – ставиться один бал;
- ВМ>ЗПМ=ЗНП – ставиться два бали;
- ВМ<ЗПМ>ЗНП або
ВМ>ЗНМ>ЗПМ – ставиться три бали;
- ВМ>ЗПМ>ЗНМ або
ВМ=ЗПМ>ЗНМ – ставиться чотири бали.

Оцінювальна шкала – від 1 до 4 балів

Рівень	Бали
Високий	4
Середній	3
Нижчий за середній	2
Критичний	1

	Дуже незначною мірою	Достатньо незначною мірою	Невеликою, але і в не маленькою мірою	Великою мірою	Дуже великою мірою
1. Грошовий зарібок	1	2	3	4	5
2. Прагнення до просування по роботі	1	2	3	4	5
3. Прагнення уникнути критики з боку керівників або колег	1	2	3	4	5
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей	1	2	3	4	5
5. Потреба в досягненні	1	2	3	4	5

соціального престижу й поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу і резу- льтату праці	1	2	3	4	5
7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності	1	2	3	4	5

Додаток В 4

Тест «Сформованість творчого стилю діяльності»

(за Н. Вишняковою)

№	Зміст питання	Так	Ні	Інколи
1.	Чи задумаетесь Ви, які причини змушують Вас створювати що-небудь нове?			
2.	Чи бувають у Вас неприємності через власну зацікавленість?			
3.	Чи виникає у Вас бажання оригінально прикрашати щось?			
4.	Чи мрієте Ви винайти щось нове для суспільства?			
5.	Чи довіряєте Ви інтуїції в ситуаціях ризику?			
6.	Чи вважаєте Ви, що в конфліктних ситуаціях можна уникнути емоційних переживань?			
7.	Чи відповідаєте ви жартом, якщо Вас розіграють?			
8.	Якщо виявиться можливість, чи поміняєте Ви роботу на більш оплачувану, але менш творчу?			
9.	Чи продумуєте Ви наслідки прийнятого Вами рішення?			
10.	Чи перестає для Вас бути цікавим пізнання нового, якщо воно зв'язано з ризиком?			
11.	Чи доводилося Вам використовувати речі не за призначенням?			
12.	Чи буває так, що коли Ви розповідаєте про якийсь справжній випадок, використовуєте вигадані подробиці?			
13.	В екстремальних ситуаціях Ви частіше прислуховуєтеся до голосу розуму, ніж до інтуїції?			
14.	Чи завдає Вам емоційного задоволення процес творчої діяльності?			
15.	Чи любите Ви жартувати і сміятись із себе?			
16.	Чи винаходите Ви щось нове у сфері діяльності, яка Вас цікавить?			
17.	Чи стомлює Вас робота, яка вимагає творчого мислення у нестандартних ситуаціях?			
18.	Чи відзначають довколишні, що Ви в усе вникаєте?			
19.	Чи є рідкісним Ваше захоплення?			
20.	Чи буває, що у Вас виникають незвичайні образи, пов'язані з реальними подіями?			
21.	Чи передчуваєте Ви іноді, хто Вам телефонує, навіть не знявши трубку?			
22.	Чи байдужі Ви до негативних емоцій чужих людей?			
23.	Чи смієтесь Ви над своїми невдачами?			
24.	Чи відвідували б Ви заради нових знань спеціальні заняття, навіть якщо б це було пов'язано з незручностями?			

25.	Чи достатньо для Вас дрібної деталі, натяку на проблему, щоб захопитися її розробкою?			
26.	Чи знайшли Ви в дитячому віці відповіді на філософські дитячі питання?			
27.	Чи відчуваєте Ви втрату зацікавленості до оригінальних, ризикованих пропозицій Ваших партнерів по роботі?			
28.	Чи фантазуєте Ви зараз, як би Ви жили в іншому місті або в іншому столітті?			
29.	Чи важко Вам передбачити наслідки майбутньої події?			
30.	Чи відчуваєте Ви емоційний підйом і натхнення на початку нової справи?			
31.	Чи буває так, що Ви завчасно готували жарт або жартівливі історії з метою розвеселити компанію?			
32.	Чи стомлюють Вас несподіванки в професійній діяльності, що вимагають нового виходу із ситуації, яка склалася?			
33.	Чи продумуєте Ви варіанти розв'язання важкої проблеми, перш ніж зробити вибір найбільш продуктивного способу її розв'язання?			
34.	Чи мучить Вас відчуття незадоволення, якщо Ви довго не пізнаєте щось нове?			
35.	Чи любите Ви роботу, яка вимагає кмітливості, навіть якщо вона зв'язана з труднощами реалізації?			
36.	Чи передбачаєте Ви шляхи розв'язання незвичайних проблем, якщо стикаєтеся з ними?			
37.	Чи снівся Вам коли-небудь сон, який пророкував події, що відбувалися?			
38.	Чи співчуваєте Ви людям, які не досягли бажаного результату у творчості?			
39.	Чи використовуєте Ви гумор для виходу із скрутної ситуації?			
40.	Чи обрали Ви професію з урахуванням Ваших творчих здібностей?			
41.	Чи важко Вам продумати завчасно негативні наслідки конфліктної ситуації?			
42.	Чи зможете Ви ризикнути кар'єрою для пізнання нового?			
43.	Чи будете Ви займатися створенням чого-небудь незвичайного, якщо це пов'язано з якими-небудь труднощами?			
44.	Чи важко Вам уявити незнайоме місце, до якого Ви прагнете потрапити?			
45.	Чи траплялося так, що Ви згадали про людину, яку давно не бачили, а потім вона раптом зателефонувала або написала?			
46.	Чи співчуваєте Ви людині, яка потерпіла невдачу?			
47.	Чи буває так, що Ви самі вигадуєте анекдоти або			

	смішні історії?			
48.	Чи втратить для Вас життя інтерес, якщо Ви позбавитеся можливості працювати?			
49.	Чи добре Ви продумуєте всі етапи своєї творчої діяльності?			
50.	Чи хочеться Вам розібрати річ для того, щоб дізнатися, як вона працює?			
51.	Чи імпровізуєте Ви у процесі реалізації вже розробленого плану дії?			
52.	Чи складаєте Ви казки дітям?			
53.	Чи буває так, що з яких-небудь незрозумілих причин Ви не довіряєте деяким людям?			
54.	Чи схильні Ви сильно переживати, якщо Вас обманули?			
55.	Чи дратує Вас жарт, виражений у формі іронії?			
56.	Чи відчуваєте Ви, що Ваша професія дозволить Вам покращити довколишній світ?			
57.	Чи думаєте Ви, які таємні причини сховані у творчій діяльності людини?			
58.	Чи цікавить Вас, як живуть сусіди?			
59.	Чи надаєте Ви перевагу працювати з людьми з незвичайними поглядами?			
60.	Чи фантазували Ви про те, що можна було б зробити, отримавши спадок?			
61.	Чи важко Вам визначити характер людини з першого погляду?			
62.	Чи співчуваєте Ви злиденним людям?			
63.	Чи вважають Вас довколишні дотепною людиною?			
64.	Чи багато було невдач у Вашій професійній творчості?			
65.	Чи роздумуєте Ви про причини успіхів і невдач своєї творчої діяльності?			
66.	Якщо Ви зустрічаєте нове слово, чи довідуєтеся про його значення у словниках?			
67.	Чи цікавлять Вас люди, які дотримуються тільки традиційних поглядів на життя?			
68.	Чи пишете Ви вірші?			
69.	Коли Ви дивитесь на незнайому людину, чи важко Вам передбачити, як складеться її життя?			
70.	Чи рідко ви виражаєте свої емоції у вуличних скандалах?			
71.	Чи важко Вам з гумором вийти із скрутної ситуації?			
72.	Чи можете Ви у своїй роботі піти на ризик, якщо шанси на успіх не гарантовані?			
73.	Чи достовірно Ви відновлюєте за випадковими деталями і явищами цілісний результат?			
74.	Чи намагалися Ви прослідкувати генеалогічне древо життя?			
75.	Якщо б Ваші знайомі знали б те, про що Ви мрієте,			

	вважали б Вас диваком?			
76.	Чи важко Вам уявити себе у старості?			
77.	Чи буває так, що Ви боїтеся йти на зустріч з незнайомою людиною через інтуїтивний неспокій?			
78.	Спостерігаючи за драматичною подією в житті людей, чи відчуваєте Ви, що це відбувалося з Вами?			
79.	Чи віддаєте Ви перевагу комедії решті жанрам?			
80.	Чи обов'язково творчість повинна супроводжувати професійну діяльність?			

Обробка результатів

Таблиця результатів у балах

№	Індекс	Креативні якості	Всього балів
п/п			
1	М	Творче мислення	
2	Л	Допитливість	
3	О	Оригінальність	
4	В	Уява	
5	И	Інтуїція	
6	Э	Емоційність, емпатія	
7	Ю	Почуття гумору	
8	П	Творче ставлення до професії	

Обробка результатів:

Всі твердження, на які отримано відповідь

«так» оцінюються 2 балами;

«інколи» - 1 балом;

«ні» - 0 балів

Рівень	Бали
Високий	80-64
Середній	63-34
Нижчий за середній	33-25
Критичний	24-0

Додаток В 5
Діагностувальна карта сформованості проектувальних умінь
(за О.В. Чайкою; авторська модифікація)

Визначається рівень проектувальних умінь як середнє арифметичне самооцінки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за балами.

№	Категорія відповідних умінь	Бали
1.	Уміння організувати самостійну роботу дітей передшкільного віку при розв'язанні соціальної проблеми.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Уміння висувати гіпотези вирішення визначеної проблеми, пов'язаної з розвитком соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Уміння бачити різні шляхи вирішення певної соціальної проблеми.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Уміння стимулювати інтерес, активність, мислення дітей передшкільного віку.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Уміння сформулювати проблемні завдання, з огляду на вікову своєрідність дітей передшкільного віку.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	Уміння застосовувати науково-дослідницький метод у своїй діяльності, спрямованої на розвиток вихованців як суб'єктів соціальної дії.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	Уміння проводити педагогічний експеримент.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	Уміння застосовувати нові інформаційні технології в професійній діяльності.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	Уміння моделювати активну соціальну діяльність дітей передшкільного віку.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10.	Уміння прогнозувати зміни стану особистісних досягнень дітей передшкільного віку	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11.	Уміння вибирати адекватну модель соціального розвитку дитини передшкільного віку.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12.	Уміння вибирати адекватну модель особистісно-професійної поведінки.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13.	Уміння проектувати діяльність, спрямовану на розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14.	Уміння організовувати роботу міні груп вихованців з огляду на рівень їхньої соціальної зрілості.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15.	Уміння аналізувати свої стереотипи та змінювати їх.	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Ключ до методики:

15-45 балів – репродуктивний рівень розвитку вмінь

46-75 балів – репродуктивно-творчій рівень розвитку вмінь

76-105 балів – творчо-репродуктивний рівень розвитку вмінь

106 і більше – творчо-трансформаційний рівень розвитку вмінь

Додаток В 6

Бланк діагностувальної анкети для виміру наявних професійно значущих знань студентів та їхніх уявлень про соціальний розвиток дітей передшкільного віку

Ознаки	Бали (min. – 1 бал, max. – 4 бали)	
	за самооцінками судженнями	Оцінка методиста педпрактики
<ul style="list-style-type: none"> • знає педагогічну сутність конструкту «соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку» 		
<ul style="list-style-type: none"> • знає 2-3 найбільш конструктивні педагогічні технології розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку 		
<ul style="list-style-type: none"> • знає соціально-педагогічні принципи командотворення фахівців-соціологів ЗДО задля результативного соціального розвитку дітей передшкільного віку 		
<ul style="list-style-type: none"> • обізнаний у своєрідності впливу на розвиток вихованця провідних чинників (сім'я; спільнота дошкільників; розвивальні ресурси середовища ЗДО; професіоналізм вихователя; команда фахівців-соціологів ЗДО; потенціал самої дитини; громадська думка в соціумі) 		
<ul style="list-style-type: none"> • обізнаний у творчих знахідках 2-3 практиків дошкільця щодо конструктивного розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку 		

Додаток В 7

Діагностувальний інструментарій вивчення підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (за операційно-діяльнісним критерієм)

3.1. Дослідження мотивації професійного навчання (за В. Каташевим), адаптоване до предмета дослідження

Прізвище, ім'я _____

Кожну відповідь оцініть балом від 01 до 05.

01 – впевнено «ні»

02 – більше «ні», ніж «так»

03 – не впевнений, не знаю

04 – більше «так», чим «ні»

05 – впевнено «так»

1 запитання: Що спонукало Вас обрати професію вихователя?

Відповіді:

1. На мою думку, це професія, з якою завжди будеш мати роботу.
2. Прагну знайти себе в цьому профілі.
3. Завжди цікавився дошкільною педагогікою.
4. Думаю, ця професія найбільше формує майбутнє держави.
5. Не було інших варіантів.
6. Тому що така професія у моїх рідних і вона мені знайома з дитинства.
7. Тому що вона найбільш сприяє інтенсивному кар'єрному зростанню, бо багато в чому залежить від тебе.
8. За порадою батьків.

2 запитання: Як Ви пояснюєте своє ставлення до соціального розвитку саме дітей передшкільного віку?

Відповіді:

9. Відповідально ставлюся, бо розумію важливість цього віку для успішної шкільної зрілості дитини.

10. Відповідально ставлюся, бо вважаю, що саме у цьому віці на перший план виходять соціальні якості дошкільника.

11. Відповідально ставлюся, оскільки у процесі навчання у ЗВО мене переконали в цьому.

12. Відповідально ставлюся через реальне усвідомлення окресленої проблеми проходження педагогічної практики.

3 запитання: Як Ви пояснюєте своє ставлення до акцентування уваги на проблемі становлення дитини як суб'єкта соціальної дії у процесі засвоєння навчальних дисциплін у ЗВО?

Відповіді:

13. Якщо було б можливо, то пропускав би такі заняття.

14. Мені необхідні знання тільки з окремих тем, зокрема, тих, де висвітлюються технології розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

15. Вивчати треба тільки те, що необхідно для професійної діяльності, а не те, що бажано.

16. Вивчати треба все, оскільки хочеться пізнати якомога більше із обраного фаху, і мені це цікаво.

4 запитання: Яка робота на заняттях, де засвоюються механізми розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, Вам найбільш подобається?

Відповіді:

17. Слухати лекції.

18. Брати участь у діалогічних формах навчання.

19. Самому аналізувати, міркувати, намагатися виконати індивідуально-творчі завдання, які пропонує викладач.

20. Розв'язувати ситуативні завдання, шукати рішення самостійно.

5 запитання: Як Ви ставитеся до вивчення фахових дисциплін?

21. Вони важко піддаються розумінню без практичних прикладів.

22. Розумію, що їх вивчення необхідно для освоєння професії.

23. Вивчення фахових дисциплін робить університетське навчання цікавим.

24. Фахові дисципліни сприяють розумінню проблемних питань дошкільної освіти, чим сприяють цілеспрямованості і вмотивованості навчання у вищому закладі.

Інші запитання:

25. Чи часто буває на заняттях в університеті так, що нічого не хочеться робити?

26. Якщо навчальний матеріал складний, чи стараетесь Ви зрозуміти його до кінця?

27. Якщо на початку навчальних занять Ви були активними, то залишаєтесь таким до кінця?

28. Зіткнувшись з труднощами при розумінні нового матеріалу, чи прикладаєте Ви сили, щоб зрозуміти його?

29. Чи вважаєте Ви, що важкий матеріал краще б не вивчати, адже реального застосування йому не має?

30. Чи вважаєте Ви, що у Вашій професійній діяльності багато чого з того, що вивчається у вищі, не має практичного застосування?

31. Чи вважаєте Ви, що для життя і професійної діяльності треба більш-менш вчити все?

32. Чи вважаєте Ви, що треба мати глибокі знання насамперед із фахових дисциплін, а решта – по можливості?

33. Якщо Ви відчуваєте, що у Вас щось не виходить, чи пропадає бажання вчитися?

34. Як ви вважаєте: головне – отримати результат будь-яким способом, чи ні?

35. При вирішенні фахових завдань чи шукаєте Ви найбільш раціональний спосіб?

36. Чи використовуєте при виконання навчальних завдань додаткову літературу (книги, довідники тощо)?

37. Чи важко Ви входите у робочий ритм, і чи потрібні Вам «поштовхи»?

38. Чи буває так, що під час аудиторної навчальної роботи вчитися цікаво, а вдома не хочеться?

39. Чи продовжуєте Ви обговорювати нові знання, отримані на заняттях, вдома?

40. Чи буває так, що професійне завдання Ви виконуєте не повністю?

41. Чи сподіваєтесь на чийсь допомогу при виконанні фахових завдань?

42. Чи подобається Вам вирішувати типові фахові завдання, які вирішуються за зразком?

43. Чи імпонують Вам творчі завдання, які вимагають роздумів і до яких не знаєте як підступитися?

44. Чи подобаються Вам творчі завдання, де необхідно висувати гіпотези, обґрунтовувати їх теоретично?

Майбутні вихователі при заповненні мотиваційної шкали дають оцінку кожному запитанню і заповнюють кожну клітинку. Потім викладач підсумовує бали по горизонталі в крайньому правому вертикальному ряду.

Шкалювання проводиться самими майбутніми вихователями в поданій нижче картці:

1	5	9	13	17	21	25	29	33	37	41		Разом
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42		Разом
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39	43		Разом

4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	44		Разом
---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	--	-------

Обробка результатів:

<i>Рівень</i>	<i>Бали</i>
<i>Високий</i>	20,9-22,0
<i>Достатній</i>	16,5-20,8
<i>Середній</i>	13,2-16,4
<i>Низький</i>	4,4-13,1

Додаток В 8
Діагностувальна методика «Загальний рівень
комунікативності педагога»
(за В. Ряховським)

Вам пропонується відповісти на наступні запитання.

Варіанти відповідей: «так», «ні», «іноді».

№	Запитання	Відповіді		
		так	ні	іноді
1	На Вас чекає неформальна або ділова зустріч. Чи вибиває Вас із колії її очікування?			
2	Чи відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?			
3	Чи викликає у Вас ніяковість і невдоволення доручення виступати з доповіддю, повідомленням, інформацією на нараді, зборах або іншому подібному заході?			
4	Вам пропонують поїхати у відрядження туди, де Ви ніколи не були. Чи докладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?			
5	Чи любляете Ви ділитися з ким-небудь власними переживаннями?			
6	Чи дратуєтеся Ви, коли на вулиці незнайома людина звертається до Вас із проханням (указати дорогу, довідатися, котра година, відповісти на запитання)?			
7	Чи вірите Ви, що існує проблема батьків і дітей, що людям різних поколінь важко розуміти один одного?			
8	Чи посоромитеся Ви нагадати знайомому, що він забув повернути Вам невелику суму грошей, яку позичив кілька місяців назад?			
9	У ресторані або в їдальні Вам подали неякісну страву. Чи промовчите Ви, лише сердито відсунувши тарілку?			
10	Залишившись наодинці з незнайомою людиною, Ви не вступите з нею в бесіду й відчуєте себе обтяженим(ою), якщо вона заговорить першою. Чи так це?			
11	Чи ужахаетесь Ви будь-якої великої черги, хоч би де вона була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру)?			
12	Чи боїтеся Ви брати участь у будь-якій комісії з розгляду конфліктної ситуації?			
13	У Вас є власні критерії оцінки творів літератури,			

	мистецтва, культури, тож на міркування інших з цього приводу Ви не зважаєте. Чи так це?			
14	Почувши в кулуарах вочевидь помилкову думку з добре відомого Вам запитання, чи віддасте Ви перевагу мовчанню й чи утримаєтесь від суперечки?			
15	Чи викликає у Вас неприємне відчуття будь-яке прохання допомогти розібратися в тому чи іншому професійному питанні або навчальній темі?			
16	Вам краще викласти свою думку (оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?			

Опрацювання результатів:

За кожне «так» - 2 бали, «іноді» - 1, «ні» - 0.

Рівні сформованості комунікативності:

25-32 бали – низький рівень (або замкненість);

14-24 бали – середній рівень;

4-13 балів – високий рівень;

0-3 бали – хвороблива комунікабельність.

Додаток В 9

Питальник для визначення самопізнання майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти (модифікований В. Семиченко, Л. Бондарчук)

Інструкція.

Оцінюючи наведені нижче твердження, обведіть бал, що відповідає Вашій думці про себе

Твердження	Повністю відповідає		Зовсім не відповідає		
	5	4	3	2	1
1. Я прагну вивчити себе					
2. Я залишаю час для розвитку, яким би не був завантажений					
3. Перешкоди стимулюють мою активність					
4. Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати і оцінити себе					
5. Я аналізую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час					
6. Я аналізую свої почуття і досвід					
7. Я багато читаю					
8. Я дискутую з питань, які мене цікавлять					
9. Я вірю у свої можливості					
10. Я прагну відкрито виявляти свої почуття					
11. Я усвідомлюю вплив на мене інших людей					
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати					
13. Я отримую задоволення від засвоєння нового					
14. Зростання відповідальності мене не лякає					
15. Я позитивно ставлюся до кар'єри вихователя закладу дошкільної освіти					

Ключі до методики:

- до 35 балів – стадія призупиненого саморозвитку;
- 36-44 бали – початкова стадія епізодичного саморозвитку;
- 45-54 бали – відсутня чітка система саморозвитку;
- 55 балів і більше – активна реалізація потреби в саморозвитку.

5. Перелічить, будь ласка, ті соціальні вміння і навички, які, на Ваше переконання, мають бути вже сформованими у дитини передшкільного віку

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6. Наведіть 2-3 приклади тематичних заходів, які Ви, як студент-практикант, успішно провели з дітьми передшкільного віку з метою розвитку в них соціальних умінь і навичок

1) _____

2) -----

3) _____

7. Якими виявилися для Вас, як студента-практиканта, найбільш відчутні труднощі у розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку?

Щиро вдячні Вам за співпрацю!

Додаток В 11

Анкета

Шановний магістранте! Дайте, будь ласка, відповіді на наступні запитання. Отриману інформацію буде використано в наукових цілях.

1. Виходячи з Вашого досвіду і педагогічних спостережень, стисло схарактеризуйте найбільш ефективну, на Ваш погляд, стратегію підготовки у вищій школі конкурентоздатного вихователя закладу дошкільної освіти.

2. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «соціальне здоров'я дошкільника», «соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку»?

3. Чого, на Вашу думку, бракує у сучасних закладах дошкільної освіти задля більш ефективного розвитку у дітей передшкільного віку соціальних умінь і навичок?

4. Оцініть за 10-бальною шкалою ступінь Вашої підготовленості до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. _____ балів.

5. Які засоби підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дошкільників, на Ваш погляд, як майбутнього викладача вищого закладу освіти, є найбільш результативними?

б. Позначте, якій із окреслених нижче позицій Ви надасте перевагу:

а) «розвиток соціальних умінь і навичок – одне з другорядних завдань сучасного вихователя закладу дошкільної освіти»;

б) «зміцнення соціального здоров'я дошкільників – пріоритетне завдання конкурентоздатного вихователя закладу дошкільної освіти».

Щиро вдячні Вам за співпрацю!

Додаток В 12

Методика визначення потреби в досягненні успіху в майбутніх вихователів (за Ю. Орловим)

Тест – питальник, спрямований на вивчення потреби в досягненні успіху у будь-якій діяльності, орієнтації людини на успіх.

Інструкція: зараз Вам зачитують ряд положень. Якщо Ви з ними погоджуєтесь, то поряд з номером питання напишіть «так», а якщо не погоджуєтесь – «ні».

Положення питальника:

1. Думаю, що успіх в житті залежить скоріше від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я втрачу улюблену справу, то життя для мене втратить сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливе її виконання, а не кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач у діяльності, ніж від поганих взаємостосунків із близькими.
5. На мою думку, більшість живе далекими, а не близькими цілями.
6. У житті у мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть у звичайній роботі я намагаюсь удосконалювати окремі елементи.
9. Захоплений думками про успіх, я можу забути про обережність.
10. Мої рідні вважають мене лінивою людиною.
11. Думаю, що в моїх невдачах більше винні обставини, ніж я сам.
12. Мої батьки дуже строго контролюють мене.
13. Терпіння в мене більше, ніж здібностей.
14. Лінь, а не сумніви в успіхах примушує мене часто відмовлятися від своїх намірів.

15. Думаю, що я впевнена в собі людина.
16. Заради успіху я можу ризикнути, якщо навіть шанси не на мою користь.
17. Я нестаранна людина.
18. Коли все йде гаразд, моя енергія підсилюється.
19. Якби я був журналістом, я писав би скоріше про оригінальні винаходи людей, ніж про пригоди.
20. Мої рідні, як правило, не поділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог у житті нижчий, ніж у моїх однолітків.
22. Мені здається, що впертості у мене більше, ніж здібностей.
23. Я зміг би досягти більшого, звільнившись від поточних справ.

Обробка результатів

За кожную відповідь ставиться 1 бал:

- за відповіді «так» 2, 6-8, 14, 16, 18, 19, 21-23;
- за відповіді «ні» 1, 3-5, 9-13, 15, 17, 20.

Потреби в досягненнях (ПД) дорівнює сумі балів «так» + «ні».

Таким чином, оцінювальна шкала – від 0 до 23 балів.

<i>Рівень</i>	Бали
<i>Високий</i>	22-23
<i>Достатній</i>	17-21
<i>Середній</i>	14-16
<i>Низький</i>	0-13

Додаток Д
Семінар-практикум для майбутніх вихователів із розвитку у дітей
передшкільного віку соціальних умінь і навичок (30 годин)

Змістовий модуль 1.

Конструктивний розвиток соціальних умінь і навичок у дітей
передшкільного віку: методичний супровід провідних видів їхньої
діяльності (11 годин)

Комунікативна діяльність дошкільника: з методичної скарбнички.

- Гра «Карусель»

Мета: вироблення вмінь брати відповідальність за іншого.

Ігровий зачин: у процесі прогулянки до дітей завітав чарівник; нам весело, а що за свято без чарівника – звернемося до нього (він роздає різнокольорові стрічки); утворюється ланцюжок, пришвидшується рух, узгоджений із узагальненим темпом та різними напрямками.

- Ігрова вправа «Як розпочати товаришування?»

Мета: вироблення вмінь взаємосприйняття (один одному подає іграшку; при отриманні – щиро усміхнись, у відповідь – вияви доброзичливість).

- Створення гуртка майбутніх соціальних лідерів

Мета: особистісно-соціальний розвиток дитини старшого дошкільного віку через ініціювання соціальних дій, елементарного самоконтролю та саморегуляції.

Вектори-стимули пошукової діяльності дитини: новизна об'єкта спостережень; таємниця; мотив власної причетності; ситуація вибору власної моделі соціальної поведінки.

Тематичні зустрічі з допитайкою – господарським зібранням майбутніх соціальних лідерів, де провідною формою є гра-подорож до соціальної сфери буття сучасної людини.

- Ініціювання соціального проекту

«Дитячий тлумачний словничок» – віддзеркалення «правил безпечної соціальної поведінки».

Методичний коментар: соціальний проект сприяє вияву дитиною самостійності в процесі вибору виду практичної діяльності, допомагаючи іншим; створює можливості для кожної дитини випробування наявних особистісних ресурсів; стимулює (завдяки колективному характеру реалізації проекту) випереджувальний розвиток соціальних умінь і навичок дитини дошкільного віку.

- Вправа «Квітка примирення» (вибачення за необдуманий вчинок) розігрування мирилок, наприклад:

«Подивися просто в очі –

Я свариться не хочу,

Я образить не хотів,

Мимоволі зачепив.

Тож давай-но, посміхнись

І зі мною подружись!»

- Вправа «Скринька з чарівними словами»

Мета: вироблення здатності виявляти емоційне зближення з оточуючими (у скриньці – маленькі сердечко. В обмін на серденько – чарівне слово).

- Вправа-гра – «Чарівні окуляри» для створення позитивної атмосфери (одягнувши їх, пригадай гарний вчинок однолітка; всім розкажи про нього та назви гарні риси іншого, які ти «розгледів» у цьому вчинку).

- Бесіда «Добрим будь – пожаліти друга не забудь»

Мета: виробляти вміння співпереживання.

Матеріал: ситуація за змістом бесіди.

- Вправа «У мене є все»

Мета: сприяти адекватній самооцінці дитини, її намаганням об'єктивно оцінити свою «Я-концепцію». Пропонується поміркувати над тим, що в кожній людини є різні якості, які по-різному сприймаються. Іноді ми не маємо можливості дізнатися про погані вчинки, негативні якості; якості називаються – варто визнавати певні з них своїми, але при цьому пояснюючи ситуації, в яких це мало (має) місце.

- Рольова гра «Я буваю різним»

Мета: на основі різних моделей соціальної поведінки сформувати здатність до емоційної саморегуляції (за допомогою міміки і жестів моделюються різні соціальні ситуації з подальшим програванням: осуд, роздратованість, нестриманість, гнів тощо).

- Вправа (за І. Дубровіною) «Мій портрет у променях сонця»

Процедура:

«Як ти гадаєш, за які якості тебе поважають?».

Намагатися, щоб більше було променів-чеснот (обговорення, саморефлексія).

- Вправа «Я пишаюсь...»

Вихователь пропонує групі згадати свої вчинки, якими можна відверто пишатися, та пояснює, що пишатися можна добрими вчинками, гарними рисами. Кожен називає ім'я і вголос каже: «Я пишаюсь...».

- Вправа «Кошик для сміття» – наочно» (в голос – недоліки: «Я би хотів викинути у кошик для сміття...»).

Вузлики напам'ять

Інтегральними критеріями соціального розвитку дитини у комунікативній діяльності виступають: 1) вияв інтересу до активної комунікації в соціальних ситуаціях; 2) здатність до безконфліктної поведінки в соціумі.

Здоров'язберігальна, рухова діяльність дошкільника:

з методичної скарбнички

Розминка-веселинка «Вітамінна скарбничка»

Хлопчики й дівчатка,

У коло ставайте

Й розминку-веселинку

Зі мною починайте.

Діти вмотивовуються до відповідних фізичних вправ зверненням: «Квіточки потяглися пелюстками до сонця», «Квіточки загойдалися під вітерцем», «Квіточки присіли, торкнулися землі, щоб відчути її тепло й знову розправили пелюстки, «Закружляли квіти і намагались утворити букет або віночок» – імітування певних дій) (ідею творчо запозичено з досвіду вихователя Д'ячкової Т.І.; м. Харків, ДНЗ № 325).

Фізкультхвилинка

- Хмарка сонечко закрила, слізки срібні обронила
(діти затулюють обличчя долоньками).
Ми ті слізки пошукаєм, у травичці позбираєм (діти присідають). Пострибаєм, як зайчата
(стрибають тричі за логікою «нижче-вище»).
- Політаєм, як пташата
(махи руками).
- Потанцюємо ще трішки
(діти роблять вільні танцювальні рухи).
- Щоб спочили ручки й ніжки
(сідаємо за стільці).
- Всі веселі? От чудово!
А тепер до праці знову (родзинки з творчого досвіду вихователів Ізмаїльщини).
- Море хвилюється – раз!
Море хвилюється – два!
Море хвилюється – три!
(діти виконують довільні рухи)
Морська фігура на місці завмри!
(діти обирають за фантазією форму вияву творчої індивідуальності).

Фізкультхвилинка пробудження з денного сну:

- Усміхнися сонечку:
«Здрастуй, золоте!»
- Усміхнися квіточці:
«Хай вона цвіте!»
- Усміхнися дощику:
«Лийся, мов з відра!»
- Друзям усміхнися:
«Бажаю всім добра!» (родзинки з досвіду Андрієнко Т.О., вихователя ДНЗ №150 м. Харкова)

Психогімнастика (ставлення до природного середовища)

- Перед нами ліс і його лікарі
- треба пройти повз дерев, а щоб гілочки нам не поранили оченята (закриваємо руками очі)
(Я вітаю тебе, Земле!

Я вітаю тебе, Повітря!

Я вітаю тебе, Вода!

Я вітаю тебе, Сонечко!);

- пролізимо під кущами

(нахили);

- піднімаємо високо ноги, щоб не наступити на комашок, яких так багато в лісі;

- перестрибуємо через струмочок;

- привітаємо сонечко (ручками), а тепер погріємося (примружують очі).

Динамічна пауза (подорож до суспільного заходу)

• Подаруємо один одному приємний настрій

Озвучені жести (розвиток фізично-рухової орієнтації дітей)

Ідея вияву виразності емоції через хлопки; шльопки по стегнах, грудях; щиглі пальцями; притупи.

Фізкультхвилинка

1-ий пальчик – дід

2-ий пальчик – баба.

3-ій пальчик – тато.

4-ий пальчик – мами.

5-ий пальчик – це я,

Це наша дружна сім'я.

• Хвилинки спокою й відпочинку

Кольоротерапія «Квіточка настрою» (в основі – методика М. Люшера, де вибір кольору відповідає настрою особистості, а саме: жовтий обирають діти, які відчують радість, червоний – впевненість, синій – спокій, зелений – напругу, сірий – пасивність, коричневий – утому).

• Цільова прогулянка (наприклад, «Нас запросило в гості наше місто», де певні осередки – «Сам пізнаю», «Етнографічний осередок», «Україно моя, Батьківщино моя» та ін.).

• Ранкова зустріч «Привітання – це побажання добра»

а) Вийшла вранці я на ганок

І сказала: «Добрий ранок!» –

Сонцю, полю і травичці,

Добрим людям, тихій річці – Добрий ранок, світе мій,

Мирний чистий, голубий.

б) Сонечко прокинулось,

Вмилось у росі,

Розчесало хмаринкам

Кучері усі.

«Стукаю промінчиком у ваше вікно,

Я, сонечко, прокинулось,

діточки, давно» (родзинки з досвіду вихователя Жужери Л.М.; м. Харків, ДНЗ № 454)

•Фізкультурна розвага у «Вітальні соціального здоров'я»
задля формування вмінь підтримувати соціальні зв'язки через арттерапевтичні вправи – малювати кожним пальчиком кільце («Мої пальчики уміють танцювати і стрибати; Мої пальчики уміють малювати, відпочувати.
Малювати, малювати,

Малювати, відпочивати»); через прийом «дзеркальце» (рухи за текстом):

«Ти у дзеркальце вдивися, рухи всі повторюй!

Пальці вгору, пальці вниз, раз – угору, знову – вниз.

В кулачки збирайтеся, потім виправляйтеся»

(родзинки з досвіду вихователя Шуйської О.В., м. Харків, ДНЗ № 7).

• Фізкультурна розвага «Віслучок», мета якої – формування у дітей вмінь узгоджувати свої дії з діями товаришів; форма – змагальна.

«Щоб завжди у доброму гуморі бути,

про лінощі нам необхідно забути.

Ми любимо бігати і стрибати,

зарядку робити, і м'ячиком грати»

• **Проект «Паровозик соціального здоров'я»**

Мета: розвивати у дошкільників здатність аналізувати можливі варіанти вияву моделей соціально схвальної поведінки (опрацювання сукупності соціальних дій задля досягнення в соціумі комфортного буття).

Вузлики напам'ять

Інтегративними критеріями соціального розвитку дитини у здоров'язберігальний, руховій діяльності виступають: 1) доброзичливе ставлення до однолітків у процесі спільні рухової діяльності; 2) здатність до здоров'язбережувальної поведінки.

Пізнавально-дослідницька діяльність дошкільника: з методичної скарбнички

• Дослідницька діяльність з використанням методів особистості аналогії (емпатії) каталога й асоціації на базі «Алгоритма соціального дослідження», представленого в папці – пересувці.

Програмовий зміст пов'язаний з ознайомленням старших дошкільників із варіантами моделей соціальної позиції у заданих соціальних ситуаціях.

Хід соціального дослідження: вихователь пропонує старшим дошкільникам притчу зі стислим змістом, що вимагає актуалізації розмислів дітей («Жив собі пихатий багатій, який вважав себе ще й наймудрішим. Натомість поширилась чутка про існування бідної, але дуже розумної старшої людини, до якої за порадою звертається все більше і більше людей. Багатій вирішив публічно довести свої переваги наймудрішого – за ідеєю свого порадника, запропонувавши на вибір «своєму супернику у вияві мудрості» вгадати, що він тримає в закритій долоні – «мертве» або «живе» (в долоні перебуває живий метелик; якщо «суперник» скаже «мертве», то він стисне пальці, а якщо – «живе», то розімкне долонь); на подив оточуючих, істинно мудріша за багатія людина

відповідала: «Все залежить від тебе»).

Припущення: вибір залежить від кожної людини.

Висновок: принципово важлива відповідальність за обрану соціальну дію.

Вправа: «Народ скаже – як зав'яже» прислів'я й приказки, загадки щодо соціального буття.

Мета: спонукати до вмотивованого вибору моделі соціальної поведінки. «Зробив діло – гуляй сміливо»; «Статок починається з бережливості»; «Поспівчував хворому – повернув йому половину здоров'я»; «Хто дбає, той і має»; «Сім раз відміряй, один раз відріж»; «Розуму за гроші не купиш»; «Кінець діло хвалить»; «Сам днів не знає, а іншим вказує»

(календар);

«Дуже я потрібна всім –

І дорослим, і малим.

Всіх я розуму учу,

Хоч сама завжди мовчу» (книжка) та ін.

Вмотивування самоосвіти майбутніх першокласників

- Дай свою відповідь на питання: чому сльози знівченої природи називають «Червоною книгою»? (текст інших запитань систематизовано у «чарівній торбинці»).

- Вправа «За що мене можна хвалити, за що мене можна сварити»

Мета: сприяти виробленню самокритичності

- Вправа «Кольорова соціальна дія людини»

Мета: продовжити ознайомлення старших дошкільників з різними моделями поведінки в конкретній соціальній ситуації, вчити використанню соціальної моделі «творю добро»

Дослід 1

Припущення: в соціумі домінує позиція «аби мені було краще».

Дослід 2

Припущення: в соціумі домінує соціальна модель поведінки «якщо не Я, то хто ж ...»

- Вправа «Розмірковування вголос» (за притчею « Два верблюди»)

Мета: вироблення у старших дошкільників почуття самоцінності, самоповаги, критичного ставлення до власних дій.

Згорнутий текст притчі: «Йдуть пустелею два верблюди. Сонечко припікає, вони зупинились. Один несподівано як плюне на другого. – За що ти на мене плюнув? За те, що кожен день працюю, без їжі та води, без вдячності та перепочинку тягаю вантажі? – сумно промовив постраждалий верблюд. Відповідь: «Ти на себе плюєш – й іншим хочеться!».

Опорні питання: За які чесноти щиро поважають людину в суспільстві? Що ти найбільше цінуєш у своїх друзях? Які вчинки людини викликають осуд у суспільстві? Що означає «поважати себе»? Наведіть перелік трьох найбільш важливих для вас як майбутніх школярів якостей того першокласника, з яким було б комфортно сидіти за однією партою.

Вузлики напам'ять

Інтегральними критеріями соціального розвитку дитини в пізнавально-дослідницькій діяльності виступають: 1) вияв поваги та доброзичливого ставлення до людей; 2) сформованість потреби до пізнання взаємозв'язків у підсистемах «людина-оточуючий світ», «людина-суспільство».

Мовленнєва діяльність дошкільника: з методичної скарбнички

Літературні твори – основа соціальних знань, уявлень дитини про соціальні норми. Це, насамперед, літературна спадщина В. Сухомлинського: «Скажи людині «Здрастуйте», «Хто з'їв пиріжок?», «Хлопчик і сніжинка», «Мишкові купили велосипед», «Прийшла мама», «А серце тобі нічого не наказало?», «Тетянка усміхається», «Навіщо кажуть «Спасибі»?», «Чого мама тепер плаче?» , «Чому мама так хвалить? «Дівчинка і синичка» та ін. Актуальними є оповідання О. Баркова та Р. Сур'янінова «Звідки прийшла книга»; В. Осєєвої – «Сини», «Хто покарав його?», «До першого дощу»; Є. Пермяка «Для чого руки потрібні» та ін.

Родзинки творчого досвіду В.О. Сухомлинського: десять «не можна» (див. кн. «Як виховати справжню людину»)

- байдикувати, коли всі працюють...
- сміятися над старістю...
- сперечатися з поважними та старшими...
- нічого вимагати від своїх батьків...
- допускати, щоб мати тобі дарувала те, що вона не дає собі...
- робити те, що засуджують старші люди...
- збиратися в дорогу, не порадившись зі старшими членами сім'ї...
- сидіти обідати, не запросивши до столу старшу людину...
- сидіти, коли стоїть людина похилого віку...
- Родзинки казкарів

«Двоє жадібних ведмежат»(угорська нар. казка); Д. Бісет «Жабка у дзеркалі»; «Загублений гаманець»; Т. Щоригіна «Опудало»; О. Толстой «Буратіно»; К. Чуковський «Айболит», «Федорине горе»; Є. Шварц «Казка про втрачений час».

Вузлики напам'ять

Інтегральними критеріями соціального розвитку дитини в мовленнєвій діяльності є: 1) наявність достатнього для успішної комунікації в соціальній сфері словникового запасу; 2) здатність вести діалог, користуючись різноманітними мовними засобами залежно від соціальної ситуації.

Ігрова діяльність: з методичної скарбнички

Етапність розв'язання ігрових завдань (у межах сюжетно-рольових ігор, розв'язання ігрових проблемних ситуацій, роботи над казкою, запровадження театралізованих ігор) може різнитися залежно від ігрового зачину. Водночас (за Н.Н. Безруких) доцільно все ж дотримуватися наступного:

I етап – «сприйняття», де згідно з ігровим сюжетом, дошкільники занурюються в комунікативну ситуацію;

II етап – «емоційного вживання», що передбачає (через «оживлення» певної іграшки) привчання до вияву дітьми емоційних станів, емоцій, почуттів;

III етап – «розуміння», в межах якого відбувається конструювання дітьми як власної моделі соціальної поведінки, так і можливих варіантів неконструктивних способів «поведінки певних героїв»

Гра «Фірма з презентації людських чеснот»

Старша група дітей поділяється на три команди. Кожна придумує собі назву. Дається час на презентацію назви (якості – цінності – в чому полягає їх соціальне схвалення). Кожен член команди має висловитися. «Керівник фірми» аналізує інформацію самокритично, бо йдеться про те, за які якості його цінують, за які вчинки схвалюють. Наприкінці гри група виділяє 3-х осіб, які можуть набути права презентувати «фірму» на весь дитячий садок.

Дидактична гра «Школа соціальної реклами» («Добро починається з тебе» - рекламуємо добрі вчинки дітей старшої групи дошкільного закладу освіти)

Правила: пам'ятаємо, що рекламувати означає «дати оголошення»;

пам'ятаємо, що для реклами важлива емоційна забарвленість у характеристиці такої чесноти, як добрий вчинок;
варто стисло сформулювати візитівку (наприклад, «Творимо добро»).

дидактична гра «Чарівне кільце» (по черзі діти передають кільце зі словами: «Я вважаю..., тому що...»)

Правила: бути щирим у висловленні;

не повторювати висловлене іншими;
пам'ятати пораду: «слово – не птах, вимовивши – не впіймаєш».

Гра «Три скрині» від сердечка щирості

(варіанти – запитання «від сердечка»; попередня робота – читання й обговорення відповідних художніх творів; опора на народні вислови про щирість; обговорення ситуацій (персонажів мультфільмів і казок, що вирізняються намаганням героїв учиняти в інтересах «спільного»; бесіда, де ключовим є «моє» та «наше»).

Гра «Добрий дощик», де ігровим зачином є: мама-хмаринка дарує оточуючим «добрі крапельки» (старші дошкільники їх отримують; пригадують ситуації з власного досвіду, пропонують власні міркування-фантазії щодо корисних учинків для інших, соціуму, соціальної дійсності).

Гра «Добре – погано», де ігровий зачин пов'язаний із соціальною ситуацією вибору, а мета – підвести дітей до розуміння того, що соціальні дії передбачають: «допоміг» (зруйнував), «захистив», «обігрів», «поділився», «заспокоїв», «покращив настрій» тощо.

Гра «Що було б, якщо?...» – з отриманням гравцями схвального судження («це на згадку про твоє добре серце»). Виграє той, хто назбирає найбільше «подяк суспільства».

Вузлики напам'ять

Інтегральними критеріями соціального розвитку дитини в ігровій діяльності виступають: 1) використання набутих знань із різних галузей для розгортання ігрових сюжетів; 2) відповідальне ставлення до дотримання правил гри, виявлення ініціативності в процесі розподілу ролей.

Господарсько-побутова діяльність дошкільника: з методичної скарбнички

- У процесі організації суспільної діяльності варто використовувати такі «секретики зі скрині»: прислів'я – заохочування, прислів'я – підказки, прислів'я – вмотивовування. Наприклад, «Не кажи: «Не вмію!», а кажи: «Навчуся!», «Діло майстра величає», «Краще спробувати, ніж дивитися», «Умілому всяка робота легка», «Що знаєш, що вмієш, за плечима не носить», «Хотів зробити спішно, а вийшло смішно», «Той діло зробив, хто його завершив».

- Доречними є влучні назви заходів та нетрадиційних занять із теми: «Є в мене на руці жваві пальчики-митці» (різні техніки малювання – «свічкою і милом», «забризування», «двома руками одночасно», «мозаїчна аплікація» (різнокольорова ланка, шматочки тканини, камінці тощо), «пальцевий живопис», «малювання долонею», «кляксографія», «малювання губкою» тощо. Результат, що прогнозується, вмотивується римуванням:

«Все на світі вміють руки,
Що ніколи не нудьгують.
Вміло голочку тримають,
Міцно гудзик пришивають,
Гарно клеять, вишивають,
Завжди всім допомагають».

(родзинка з досвіду вихователя Камозіної М.О.; м. Харків, НВК № 15).

- Продуктивні види діяльності (трудова, побутова, конструктивна) обумовлюють: доречність замінювання ігрових ситуацій вступною бесідою про техніку вироблення твору; відомості про продукт діяльності через повний показ зразка; організаційні моменти щодо спрямування репродуктивної діяльності старших дошкільників через повторювальні вправи; ознайомлення із критеріями, за якими будуть здійснюватися оцінні судження відносно дитячих робіт, їх презентації – надбання кожної дитини. Тематика – різна (наприклад, вступна бесіда з писанкарства – «Красу митців несучу я, їх славлю у віках»).

- Доречно запроваджувати й тематичну фізкультхвилинку.

«Дружно писанки візьмемо
І по колу ми підемо.
Тук-тук-тук, тук-тук-тук –
І по колу ми підемо.
В гору писанки піднімемо
І постукаємо ними.
Тук-тук-тук, тук-тук-тук –
І постукаємо ними.
Ми присядемо гарненько

І постукаємо тихенько.

Тук-тук-тук, тук-тук-тук –

І постукаємо тихенько.

Писанки ми заховаєм,

Мов зайчата, пострибаємо.

Тук-тук-тук, тук-тук-тук –

Мов зайчата, пострибаєм»

(родзинка з досвіду вихователя Луценко О.П.; м. Харків, ДНЗ № 96).

• Дидактична гра «Чия праця найважливіша?» (за твором С. Михалкова «А що у вас?»)

Правила:

розглядати пропонувані картинки із зображенням дій дорослих;

згрупувати ті з них, що пов'язані із суспільними діями;

згрупувати ті картинки, на яких зображені дії – подвійні функції людини.

Вузлики напам'ять

Інтегральними критеріями соціального розвитку дитини у господарчо-побутовій діяльності виступають: 1) відповідальне ставлення до доручень;

2) уміння домовлятися про спільну роботу з іншими, розподіляти обов'язки, оцінювати якість на користь виконаної праці.

Художньо-естетична діяльність: з методичної скарбнички

• Вправа-малювання «Я такий»

Мета:сприяти самопізнанню

(діти стоять у колі, притуливши долоню до серця, кожний каже про головну свою чесноту; кожний малює за ідеєю – «Я» у променях сонця).

Мотивуючі римування:

«Це заняття – справжнє свято;

Ми полинемо в казки.

Мандруватиме завзято,

Юний друже, я і ти.

У казці будь уважний.

Добре думай, не спіши!

Знай, хоча навчитись важко,

Легше буде у житті»

(родзинка з досвіду вихователя Камозіної Н.О.; м. Харків, НВК, № 15)

• Музична гра «Візерунки лідера», що має за мету стимулювати творчу імпровізацію дитини під час «виводення візерунків» через узгодження ритмічних рухів із характером музики; сприяти здатності водіння хороводу спільними (діалогічними) танцюально-ігровими діями.

• Гра «Годинник музичних настроїв» – дитина пригадує музичний твір або пісню, спираючись на «Словничок музичних настроїв» (веселий, спокійний, грайливий,

стриманий; радісний, урівноважений; рішучий, гнівний; сміливий, злий; сумний, схвильований; жалібний, тривожний).

- Творча гра «Дивна долоня»

Обладнання: фарба семи кольорів веселки.

Ігровий зачин: обираємо колір для прикрашання власної долоні. Надалі відбувається розгортання ідеї перетворення, казкової імпровізації на базі запровадженого еталону. Наприклад, «Якій зустрічі ти зрадієш на прогулянці?» (сонечко, веселка, дощик...) тощо.

Вузлики напам'ять

Інтегральними критеріями соціального розвитку дитини в художньо-естетичній діяльності виступають: 1) вияв емоційно-ціннісного до художнього слова, музичного, театрального й образотворчого мистецтва; 2) вміння презентувати власні та інші творчі досягнення з художньо-естетичної сфери, життєдіяльності.

Змістовий модуль 2.

Розвиваємо дитину як суб'єкта соціальної дії: засоби ініціювання співпраці з батьками дітей передшкільного віку (6 год.)

Шановні батьки! Поміркуйте наодинці над такими рядками:

«Все – із доброго чи злого –

Починається з малого.

Листя виросте з листочка,

З нитки витчеться сорочка.

Хліб – з маленької зернинки.

Дощ – із чистої краплинки,

А людське добро – з дитини!»

«Сію дитині в серденько ласку.

Сійся – родися, ніжне «Будь ласка»,

Вдячне «Спасибі», «Вибач» тремтливе.

Слово у серці – як зернятко в ниві.

«Доброго ранку!»

«Світлої днини!»

Щедро даруй ти людям, дитино!»

Шановні батьки! Вивчить разом із вашою дитиною абетку «Жити серед людей»

А – авторитет

Б – бережливість

В – взаємодопомога

Г – гордість

Д – доброта

Є – єдність

Ж – жертовність

З – завзятість

І – інтелектуальність

К – краса душі
Л – людяність
М – милосердя
Н – ніжність
О – обережність
П – повага
Р – рішучість
С – скромність
Т – толерантність
У – уміння пробачати
Ф – фантазія
Х – хоробрість
Ч – чуйність
Ш – шанобливість
Щ – щедрість
Ю – юридичне обґрунтування вимог
Я – ясність думок

Шановні батьки! Ми цінуємо Ваше зацікавлене ставлення до соціального розвитку Вашої дитини. Сподіваємося співпрацювати з Вами для досягнення спільної мети. Намагаючись і надалі досягати взаєморозуміння, повертаємо Вашу увагу до опорної інформації щодо нашої з Вами тематичної розмови з теми: «Соціальні уміння і навички наших малюнків».

• Провідні види діяльності дитини старшого дошкільного віку – це ресурс випереджувального соціального її розвитку в цілому та соціальних умінь і навичок зокрема. Науковці (А. Богуш, Д. Ельконін, О. Запорожець) стверджують:

1) у середині ігрової діяльності як провідної у цьому віковому періоді виникають нові види діяльності;

2) не можна вважати виключним значення лише провідної діяльності в соціальному розвитку дитини;

3) варто виходити із взаємодії гри з такими видами діяльності старшого дошкільника, як-от:

- продуктивні (трудова, побутова, конструктивна);
- пізнавальні (навчальна, логіко-математична, дослідницька);
- художні (образотворча, художньо-продуктивна, художньо-мовленнєва, творчо-естетична, мовленнєво-творча, театральна);
- музичні (музична, музично-мовленнєва, музично-ігрова, музично-драматична);
- ігрові (театрально-ігрова, навчально-ігрова, мовленнєво-ігрова, креативно-ігрова).

• Зверніть увагу на методичні поради щодо педагогізації сучасної родини, які періодично поповнюються та доступні для користування, оскільки представлені у формі «Куточка для батьків» у вигляді дошки «Цікавої та корисної інформації»

(папка-пересувка «Вірші на щодень і щовечір»; запрошення батьків до участі в індивідуальному соціальному проекті «Моя дитина – творець добрих справ»; «Зупинка соціально-побутового орієнтування дошкільника», де систематизовано і соціальні ситуації, і життєві спостереження, і «роздуми вголос» з проблематики «Вчинок небайдужого перехожого», що слугуватиме джерелом тематичного спілкування, з дітьми у сімейному колі тощо).

ПАМ'ЯТКА ДЛЯ БАТЬКІВ «ДІТИ ВЧАТЬСЯ СОЦІАЛЬНОГО ЖИТТЯ»

1. Якщо дитину часто критикують, вона вчиться ненавидіти.
2. Якщо їй часто дорікають, у неї виникає комплекс провини.
3. Якщо висміюють – стає замкненою.
4. Ваша неввічливість формує її брутальність.
5. Ваша несправедливість робить її нечесною.
6. Ніщо та не підриває повагу до старших, як невиконані обіцянки або обман.
7. Якщо дитину навчають терпіння, вона стає терпимою до інших та їй не загрожує самотність і беззахисність.
8. Якщо дитину часто підбадьорювати, вона вчиться вірити в себе.
9. Якщо батьки не забувають схвалювати гарні вчинки й думки своєї дитини, вона вчиться цінувати себе й бути вдячною.
10. Якщо дитина росте в атмосфері доброзичливості, вона навчиться знаходити дружбу й любов.

Азбука для батьків

(за педагогікою Марії Монтессорі)

- А – азбуку виховання повинні знати всі батьки.
- Б – будьте при дітях стриманими у своїх вчинках.
- В – вас запитують – уважно послухайте, дайте відповідь.
- Г – говоріть з дитиною в зрозумілій для неї формі.
- Д – дайте можливість дитині виявити самостійність.
- Є – єдність між вихователем, класними керівниками, класоводами, усіма педагогами і членами сім'ї – запорука успішного виховання.
- Ж – життя дитини має бути заповнене посильною працею, грою.
- З – знайте: основи виховання закладаються з раннього віку.
- І – ігри для дитини – запорука здорового фізичного розвитку.
- К – корисно знати: любов до дитини має бути поміркованою.
- Л – лялька і м'яч – улюблені іграшки дітей.
- М – мама і мир – найдорожче для дітей.
- Н – ніколи не говоріть дітям неправду.
- О – одяг дітей має бути охайним.
- П – прагніть вчиняти з дітьми завжди справедливо.
- Р – розмовляйте з дітьми часто, співайте разом.
- С – стежте за своєю поведінкою, бо діти наслідують вас.

Т – працювати дітей навчайте з раннього віку.
У – успіх у вихованні залежить від здорової атмосфери в сім'ї.
Ф – фізкультура для дитини повинна стати улюбленим уроком.
Х – хай завжди дитина відчуває інтерес до себе.
Ц – цілеспрямованість у вихованні може сприяти значним успіхам.
Ч – частіше бувайте з дитиною на лоні природи, вона – перший учитель вашої дитини.
Ш – шум – ворог здоров'я дитини.
Щ – щастя і радість – у ваших руках.
Я – якщо хочете, щоб ваша дитина була ввічливою, справедливою, доброю, чесною, ставилася до всіх з любов'ю, то намагайтеся дотримуватись усіх цих порад самі.

Зацікавленим батькам «вузлики на пам'ять».

(Скарбничка для допитливих батьків)

•«Чоловік із саквояжем» (За вікном будинку – холодна злива з градом; трирічна дівчинка сиділа біля вікна і з жахом дивилася на розбурхану природу. Аж раптом побачила, як із провулка вийшов чоловік із саквояжем у руках. Звертається з переляком до мами: «Чоловік на вулиці!» Мама: – «От навіжений! Хоч показатись який він герой». Дівчинка, побачивши як перехожий упав у бурхливий потік: «Треба врятувати!» Мама: «Бачиш, що може статися з дурнем! Чому він не хоче перечекати в під'їзді, як усі»... Дівчинка (сумно): «Мамо, а якщо він лікар і поспішає до хворої дівчинки, щоб урятувати їй життя... А якщо ця дівчинка – я?») (стисло за Ш. Амонашвілі «Педагогічні притчі. Вихвання серцем». – Х., 2017 – С. 30-31)

•«Десять разів на день упродовж десяти років» (У селі з'явився мудрець. Жінка, подаючи йому глечик з водою, покаржилася: «Очі моєї дитини осліпли, не бачать батьківської турботи». Мудрець: «Змащуй очі дитини своєю сльозинкою десять разів на день упродовж десяти років». Жінка: «Запіклося в дитини серце». Мудрець: «Занурюй її серце в море добра десять разів на день упродовж десяти років». Жінка: «Дитина глуха до моїх повчань». Мудрець: «Говори з нею в доброму настрої десять разів на день упродовж десяти років». Жінка: «Чому ти весь час кажеш – десять разів на день упродовж десяти років?». Мудрець: «Бо в повноті батьківських дій зростає духовність дитини» (стисло за Ш. Амонашвілі «Педагогічні притчі. Вихвання серцем». – Х. : ВД «Школа», 2017. – С. 83-84)

•«Усе поправне» (У родини народився хлопчик. Щастю батьків немає меж. Рушили батьки до ідеалу виховання: шляхетність виховують шляхетністю; свободу виховують свободою; любов виховують любов'ю. Натомість життя (батько загинув, у домі злидні) не зломало наміру обгорати дорослішого сина духовністю. Саме свою силу – духовність – щедро подарувати дитині батьки (стисло за Ш. Амонашвілі «Педагогічні притчі. Вихвання серцем». – Х.: ВД «Школа», 2017. – С. 149-151).

Список джерел опорної педагогічної інформації

1. Бочелюк О.І. Організація освітнього процесу в різновіковій групі дошкільного навчального закладу / О.І. Бочелюк, Т.В. Романюк. – Харків : Ранок, 2015. – 192 с.
2. Гавриш Н. Лідерство – риса активних, або як і навіщо плекати лідерів змалку / Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2017. – № 3. – С.2-6.

3. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: Монографія / Наук. ред. А. Богуш; за заг. ред. Н. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006 – 386 с.
4. Для творчості дитини вірші пісні, картини: мет. пос. / авт. – уклад. Т.О. Піроженко, А.С. Шевчук. – К. : Слово, 2017. – 128 с.
5. Індивідуальний підхід до дитини в ДНЗ / упор. Л.А. Ших. – Харків : Основа, 2010. – 176 .
6. Касьянова О.М. Контрольно-аналітична діяльність керівника навчального закладу / О.М. Касьянова. – Харків : Основа, 2014. – 192 с.
7. Екжанова Е.А. Коррекционная педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста: научн-метод. Пос / Е.А. Екжанова. – СПб : КАРО, 2008. – 336 с.
8. Експериментальна діяльність у ДНЗ укл. Швайка Л.А., Малодушкіна І.В. – Харків : Основа, 2010. – 192 с.
9. Енциклопедія батьківства / Авт. кол.; за заг. ред. Є.І. Коваленко. – К. : КНТ, 2008. – 592 с.
10. Кравченко Г.Ю. Контроль та аналіз діяльності дошкільного закладу Г.Ю. Кравченко, Н.Ф. Кучеренко. – Харків : Ранок, 2016. – 272 с.
11. Крутій К., Грицинина Т. STREAM – освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення / К. Крутій, Т. Грицинина // Дошкільне виховання. – 2016. – №1. – С. 3-7.
12. Крутій К. Едьютейнмент: навчання як розвага / К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2017. – № 1-2.
13. Майстер-класи для вихователів ДНЗ. Вип. 2 упор. В.М. Кравцова. – 2-ге вид. – Харків : Основа, 2010. – 299 с.
14. Майстер-класи для вихователів ДНЗ. Вип. 3. / упор. В.М. Кравцова. – Харків : Основа, 2011. – 284 с.
15. Мийник О. Як виховувати дошкільника – діяча / О. Мийник, Л. Рижньова, Л. Захаренко // Дошкільне виховання. – 2016. – №2. – С. 6-9.
16. Організація гурткової роботи в дошкільних навчальних закладах / авт.-укл. Л.Б. Міщенко. – Харків : Основа, 2015. – 333 с.
17. Освітня програма «Впевнений старт» / За заг. наук ред. Т.О. Піроженко. – К : Укр. академія дитини. – 2017. – 80 с.
18. Патрова Л.М. Думка на кінчиках пальців. Використання інноваційних леґо-технологій у роботі з дітьми дошкільного віку / Л.М. Патрова // Дошкільний навчальний заклад. – 2017. – №2 (122). – С. 2-8.
19. Пізнавальний розвиток старших дошкільників / уклад. Дикань В.І., Мельниченко К., Шевцова О.А. – Харків : Основа, 2011. – 319 с.
20. Постоян Т. Писанковий дивосвіт: мет. рек. Т. Пасторян. – Білгород-Дністровський, 2000. – 92 с.
21. Розумне виховання сучасних дошкільнят метод. пос. / за заг. ред. О. Брежневої. – К : Слово, 2015. – 176 с.
22. Світ дитинства: комплекс. осв. програма для дошк. навч. закладів / за заг. ред. Л. Баткіліної; наук. кер. – А. Богуш. – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 200 с.
23. Святенко О. Коли батьківські збори в радість: секрети успішної організації / О. Святенко // Практика управління закладами освіти. – 2017. – № 9. – С. 58-61.

24. Сокурєнко О.О. Формуємо світогляд дитини в ігровій та дослідницькій діяльності: навч. пос / О.О. Сокурєнко. – Миколаїв : МОППО, 2008. – 124 с.
25. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: навч. мет. пос. М.Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
26. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1969. – 354 с.
27. Тарасенко Г.С. Дивосвіт. / Г.С. Тарасенко – К. : Рута. – 2000. – 208 с.
28. Ткаченко Ю. Хвилинки покою і відпочинку / Ю. Ткаченко // Дошкільне виховання. – 2016. – № 7. – С. 32 – 33.
29. Формування дослідницької роботи в дошкільних навчальних закладах / авт. – укл. Л.Б. Міщенко. – Харків : Основа, 2015. – 333 с.
30. Формування особистості дошкільника засобами освітніх технологій: моногр ./ наук. ред. О.В. Ковшар. – Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ», 2014. – 204 с.
31. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі: навч-мет. пос / Т.О. Піроженко, Л.І. Соловйова та ін. – К. : Слово, 2016. – 248 с.

Додаток Е

Розгорнута програма тренінгу

«Я □ майбутній вихователь закладу дошкільної освіти»

Мета: створити для студентів сприятливий психологічний клімат; мотивувати студентів на майбутню професію педагога; розвивати мисленнєві, комунікативні та ораторські навички студентів, уміння відстоювати свою точку зору; виховувати повагу один до одного, вміння вислухати співрозмовника.

Вправи виконуються в спокійній, доброзичливій обстановці. Для ефективності деяких вправ необхідний певний час (1-3 тижні).

Вправа 1 «Досягнення мети»

- 1) Уявіть якомога яскравіше, що Ви досягли своєї мети, що ваша мрія здійснилася, що успіх, слава, багатство і щасливе життя нарешті стали реальністю. Створіть в уяві картинку приємного, щасливого майбутнього.
- 2) Уявіть, що ви наполегливо (але з задоволенням) багато працюєте задля своєї мети. Намагайтеся якомога яскравіше «прокрутити» в уяві картинку, де Ви з величезною насолодою займаєтеся своєю професійною діяльністю. Часом ця діяльність буде досить складною, Ви відчуваєте труднощі, але Вам цікаво і Ви прагнете долати перешкоди і будь що досягнути своєї мети.
- 3) Спробуйте ці дві картинки пов'язати одна з одною. Наприклад, як результат тривалої роботи і значних зусиль – успіх, щастя, багатство і слава. Намагайтеся поєднати ці картинки в певній послідовності.

Вправа 2 «Успіх»

- 1) Згадайте випадок зі свого життя, де ви переживали значний успіх. Заплющіть очі та уявіть собі це яскраво. Створіть картинку в уяві. Зверніть увагу на розмір, точність і якість цієї картинки, на ті рухи, звуки, переживання, що створюють або супроводжують її.
- 2) Далі поміркуйте про мету, якої Ви прагнете досягти. Уявіть її чітко. Прокрутіть в уяві картинку – досягнення мети.
- 3) Розмістіть в уяві цю картинку туди ж, де була і попередня. Ваше завдання полягає в тому, щоб ці картинки накласти одна на одну. Прагніть пережити радість, задоволення від майбутнього успішного завершення справи (досягнення мети) так, як Ви відчували це в минулому.

Вправа 3 «Вигадай собі ім'я»

1) Придумайте собі відповідне ім'я, яке символізувало б наполегливість, цілеспрямованість, силу волі в досягненні мети і яке б мало спонукальний (мотиваційний) вплив на Вас. Придумайте кілька варіантів імені (відповідно до завдань, що Ви ставите перед собою). Кілька варіантів є необхідними для того, щоб уникнути небажаного автоматизму у використанні звичних для Вас штампів (адже буває, що слова, які часто вживаються, стають штампами і не викликають жодних образів або емоцій).

2) Уявіть кілька ситуацій, пов'язаних із новим для Вас ім'ям. Бажано, щоб слово чи характеристика викликало у Вас конкретні образи (ситуації). Уникайте абстрактах понять, «порожніх слів», які не викликають жодних образів або емоцій. Запишіть кілька уявних (та реальних ситуацій), пов'язаних зі своїм новим ім'ям.

3) Називайте себе так протягом певного часу у внутрішньому діалозі, зверненні до самого себе. Для того, щоб ця вправа мала істотний психологічний вплив, має пройти досить тривалий час, протягом якого Ви будете називати себе новим ім'ям і виконувати завдання, пов'язані з цим. Зафіксуйте, скільки разів на день вдалося звертатися до себе по-новому і який вплив це мало на Вашу мотивацію.

4) Використовуючи нове ім'я, напишіть коротеньке оповідання про себе (реальне, з минулими чи теперішніми успіхами і прагненнями, чи фантастичне, з мріями про досягнення в майбутньому).

Вправа 4 «Яким я бачу себе?»

1) Поміркуйте над тим, яким би Ви хотіли себе бачити: достатньо здібним, але неорганізованим (який боїться поразки і постійно відкладає справу на потім) чи недостатньо здібними, але наполегливими, організованими (який не боїться невдачі).

2) Поміркуйте, чи визначається поразка (невдача) саме відсутністю здібностей. Які інші фактори, на Вашу думку, можуть визначити невдачу?

3) Запишіть позитивні моменти, пов'язані з невдачею (що дає невдача, чого навчає).

4) Поміркуйте і запишіть, що б Ви сказали іншій людині, яка зазнала поразки й відчуває розчарування. Запишіть, як би Ви спробували не лише втішити, але й надихнути людину на подальшу діяльність.

5) Запишіть, що би ви сказали самому собі у хвилини невдачі й розчарування. Які слова змогли б не лише відновити втрачену душевну рівновагу, але й могли б спонукати до наполегливої діяльності задля досягнення мети?

б) Удосконаливши текст, запишіть його яскравими літерами на обкладинці зошита чи на картинці, попрацюйте над ним, спробуйте прокрутити відповідні ситуації в уяві, активізуючи записаний текст.

Вправа 5 «Гасло»

1) Уявіть, що ви людина з високою мотивацією досягнень (прагнете досягти значних успіхів). Придумайте девіз (гасло), який би орієнтував, спонукав і надихав Вас на досягнення певної мети. Девіз повинен подобатися Вам, надихати на подолання труднощів і проблем, налаштовувати на наполегливу роботу.

2) Доберіть кілька варіантів девізу, щоб згодом вибрати найкращий із них. Різноманітність девізів необхідна також для того, щоб були відображені різні аспекти досягнення:

1-й варіант (на формування наполегливості та здатності долати труднощі й перешкоди);

2-й варіант (на формування цілеспрямованої, тобто систематичної роботи заради досягнення мети);

3-й варіант (на розвиток упевненості в собі);

4-й варіант (на розвиток прагнення вдосконалювати, поліпшувати свою майстерність).

3) Зробіть табличку з написом свого девізу. Доберіть відповідний колір та малюнок-символ. Помістіть табличку на робочому столі (або стіні) для того, щоб постійно її бачити.

4) Час від часу змінюйте деякі слова (для різноманітності; щоб уникати механічного сприймання). Певний ефект справляє переформулювання девізу і зміна малюнку-символ зі збереженням змісту і спрямованості девізу. Придумайте чотири варіанти девізу, виразіть цю ідею різними способами.

5) На окремому аркуші паперу напишіть оповідання на тему, пов'язану з Вашим девізом. Спробуйте якомога яскравіше уявити відповідно до девізу ситуації, обставини, людей та виразити своє ставлення і почуття.

Вправа 6 «Самопохвала»

1) Згадайте подію, коли Ви досягли успіху, проявивши наполегливість, цілеспрямованість, кмітливість тощо. Згадайте емоційний стан (задоволення, піднесення), в якому перебували в ситуації успіху та перемоги.

2) Похваліть самого себе. Скажіть самому собі кілька приємних слів. Наприклад: «Молодець! Чудова робота! Так і далі тримати!»

3) Зобов'яжіть себе і надалі так працювати (наприклад, проявити наполегливість, цілеспрямованість тощо).

Вправа 7 «Стимул»

1) Попросіть себе обов'язково виконати щось важливе для Вас. Можете використовувати аналогічні прийоми, які застосовуєте, коли просите інших виконати щось.

Використовуйте:

- переконання в необхідності діяльності;

- прохання і ласкаві слова (наприклад, можете сказати собі: «Ти будеш молодець, коли зробиш це!» або «Ти ж молодчина, все зможеш виконати, будь ласка, зроби це, буде нелегко, але ти зможеш!»).

2) Напишіть кілька форм, варіантів прохання і переконання самого себе. Виберіть найкращі варіанти.

3) Виробіть загальні правила, принципи переконання самого себе чи прохання до самого себе.

Вправа 8 «Секрети»

Технологія («секрети») створення ситуації успіху:

1) Сплануйте досягнення певної мети (або етапу її досягнення). Мету слід вибирати середньої складності, оскільки було наголошено, що досягнення легких цілей не переживається як успіх, а досягнення надто складних цілей часто є неможливим. Якої мети Ви б хотіли досягнути?

2) Докладіть усіх зусиль, щоб досягти бодай однієї мети або успішно виконати поставлені перед собою завдання. Чи досягли цієї конкретної мети? Які труднощі відчували?

3) Розбийте мету на ряд конкретних проміжних етапів і усвідомте можливість досягнення кожного з них. Ставте перед собою якомога більше конкретних (і реальних) цілей і прагніть досягти їх. Які конкретні етапи досягнення мети?

4) Визначте кількісні показники, за якими Ви б могли фіксувати навіть незначні позитивні зрушення у Вашій справі.

Обробка результатів:

По одному балу нараховується: за відповідь «так» на запитання: 2, 3, 6, 7, 10, 11, 13, 17, 18; за відповідь «ні» на питання: 1, 4, 5, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 19, 20. Максимально можлива сума балів – 20.

Ключ до тесту:

15 і більше балів – високий рівень вимогливості до себе; від 14 до 8 балів – середній рівень вимогливості до себе;

7 і менше балів – низький рівень вимогливості до себе.

• Питання для роздумів, дискусій, самоконтролю

1. Як ви розумієте співвідношення понять «компетенція» і «компетентність» – як «видове і родове» або навпаки? Обґрунтуйте свою позицію.

2. Чи правомірно вам, першокурснику, із впевненістю стверджувати про свою «приховану» компетентність у питаннях розвитку у дітей передшкільного віку соціальних умінь і навичок. Аргументуйте свої судження.

3. Скажіть, як би ви у межах трьох тез схарактеризували «людину компетентну» та «людину культурну».

4. Поділіться своїми спостереженнями відносно професійної діяльності вихователя-гуманіста.

5. Спираючись на набуту обізнаність у функціях вихователя сучасного інклюзивного закладу дошкільної освіти, доведіть ту з функцій, яка для Вас є найбільш привабливою (цікавою).

6. Розкрийте зміст, який Ви вкладайте у поняття «дитина – суб'єкт соціальної дії».

7. Поясніть значення сформованих соціальних умінь і навичок дитини передшкільного віку у становленні її соціальної зрілості.

8. Чи погоджуєтесь Ви із твердженням, що «перші сім років життя визначають певний тип дитини»? Обґрунтуйте свою позицію.

9. Розкрийте роль вихователя сучасного закладу дошкільної освіти в командній роботі фахівців-соціологів, спрямованої на розвиток дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії. Наведіть конкретні приклади.

10. Чому саме із успішною професійною діяльністю вихователя ЗДО фахівці пов'язують інтенсивність набуття будь-якою країною ознак правової держави? Аргументуйте свої судження.

Додаток Ж

Форма № 09/18
Затверджена рішенням вченої ради
ІДГУ
від 30.08.2018 р., протокол № 1

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІЧНИЙ
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ДОШКІЛЬНОЇ,
ПОЧАТКОВОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

«ЗАТВЕРДЖЕНО»

Навчально-методичною радою ІДГУ
Протокол № ____ від ____ 20__ р.

Голова НМР _____ Н. М. Кольцун

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Педагогічні основи розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку *(назва навчальної дисципліни)*

освітній ступінь бакалавр
(назва освітнього ступеня)

галузь знань 01 Освіта
(шифр і назва галузі знань)

спеціальність 012 Дошкільна освіта
(код і назва спеціальності (предметної спеціальності або спеціалізації))
(спеціалізація)

освітня програма _____
(назва освітньої програми)

тип дисципліни вибіркова
(обов'язкова / вибіркова / факультативна)

Ізмаїл – 20__

ПОГОДЖЕНО:

Гарант освітньої програми

____ доц. Боднар Н.М. _____
(підпис, ініціали, прізвище)

РЕКОМЕНДОВАНО:

кафедрою

протокол № _____ від _____

Завідувач кафедри

(підпис, ініціали, прізвище)

ПОГОДЖЕНО:

Голова науково-методичної ради факультету

____ педагогічного _____

____ доц. Пенькова С. Д. _____
(підпис, ініціали, прізвище)

Розробники програми:

____ к.пед.н., доц.. Лесіна Т.М. _____

Рецензенти програми:

____ к.психол.н., доц.. Кічук А.В. _____

____ к.пед.н., в.о. доц.. Житомирська Т.М. ____

© автор(и), 20__

© ІДГУ, 20__

1. ОПИС ДИСЦИПЛІНИ

Найменування показників	Розподіл годин за навчальним планом	
	Денна	Заочна
Кількість кредитів: 4	<i>Лекції:</i>	
	14	
Модулів: 2	<i>Практичні заняття:</i>	
Загальна кількість годин: 120	16	
Рік вивчення дисципліни за навчальним планом:	<i>Лабораторні заняття:</i>	
Семестр:	<i>Семінарські заняття:</i>	
IV (на базі мол.спеціаліста); VIII		
Тижневе навантаження (год.):	<i>Консультації:</i>	
- аудиторне: 30		
- самостійна робота: 90	<i>Індивідуальні заняття:</i>	
Форма підсумкового контролю:		
Мова навчання: українська	<i>Самостійна робота:</i>	
	90	

2. МЕТА ДИСЦИПЛІНИ

Предмет вивчення навчальної дисципліни: наукові засади розробки педагогічної стратегії розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку

Метою вивчення дисципліни є: систематизація професійно значущих знань, умінь і навичок майбутніх вихователів та їхнього досвіду щодо компетентного розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії

Передумови для вивчення дисципліни: «Психологія», «Педагогіка», «Теорія та технології соціалізації дітей у ЗДО», «Технологія ігрової діяльності у ЗДО»

Міждисциплінарні зв'язки: «Сучасні технології навчання і виховання дітей дошкільного віку», «Європейський досвід реалізації інклюзивної освіти»

3.

Відповідність компетентностей результатам навчання за дисципліною

Для вибіркового навчального дисциплін

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен набути такі результати навчання:

1. Знання :

- генези особистісних новоутворень у дитини старшого дошкільного віку; змісту та механізмів формування дошкільної соціальної зрілості дитини 6(7)років;
- психолого-педагогічних засад розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку;
- конструктивних педагогічних технологій розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії.

2. Уміння :

- враховувати педагогічну своєрідність ситуацій соціального розвитку кожної дитини;
- розробляти педагогічну стратегію розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії;
- прогнозувати варіативність вибору дитиною моделі соціальної поведінки у ситуації невизначеності.

3. Комунікація :

- здатність до командостворення;
- здатність до педагогічної взаємодії з дітьми, їхніми батьками, колегами задля розв'язання проблематики про соціальної моделі поведінки;
- здатність компетентно використовувати сучасні інформаційні технології у фаховій діяльності.

4. Автономність та відповідальність :

- здатність приймати педагогічно вмотивовано професійну позицію у ситуації невизначеності та брати відповідальність за цей вибір;
- здатність виявляти педагогічні інновації у соціально-виховній діяльності дошкільників;
- здатність ініціювати проектну діяльність у ЗДО та брати відповідальність за її результативність.

4. ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛІНИ

№ з/п	Назви модулів / тем	Кількість годин (денна форма навчання)							Кількість годин (заочна форма навчання)						
		Аудиторні	Лекції	Семінарські (практичні)	Лабораторні	Консультації	Індивідуальні заняття	Самостійна робота	Аудиторні	Лекції	Семінарські (практичні)	Лабораторні	Консультації	Індивідуальні заняття	Самостійна робота
1.	Модуль І. Теоретичні засади формування дошкільної	8	4	4				32							

	соціальної зрілості у дітей передшкільного віку. Соціальні вміння і навички особистості □ першооснова і вияв її соціальної зрілості.													
	Тема 1. Дошкільна соціальна зрілість як педагогічне явище		2	2										
	Тема 2. Узагальнена характеристика сучасних наукових уявлень про соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку		2	2										
	Модуль II. Педагогічні практики розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку	22	10	12			58							
	Тема 3. Ресурси соціоігрових методик та технологій щодо становлення дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії		2	2										
	Тема 4. Специфіка дослідницької діяльності дітей передшкільного віку в умовах ЗДО		2	2										
	Тема 5. Вихователь як розробник педагогічної стратегії розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку		2	4										
	Тема 6. Сім'я □ провідна соціальна інституція розвитку дошкільної соціальної зрілості дитини шестирічного		2	2										

віку															
Тема 7. Соціально-педагогічне партнерство фахівців-соціологів ЗДО і сім'ї: шляхи розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії		2	2												
Проміжний контроль															
Підсумковий контроль (для екзаменів)															
Разом:	30	14	16				90								

5. ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

5.1. Зміст навчальної дисципліни за темами

Модуль I. Теоретичні засади формування дошкільної соціальної зрілості у дітей передшкільного віку. Соціальні вміння і навички особистості першооснова і вияв її соціальної зрілості.

Тема 1. Дошкільна соціальна зрілість як педагогічне явище

- Шкільна зрілість особистості у параметрах сучасних досліджень (Г.Гетцер, А. Керн, Г. Штребел та ін.). Педагогічна сутність поняття «дошкільна соціальна зрілість» та її компонентний склад (розумова, емоційна, соціальна).
- Структурний склад поняття «дошкільна соціальна зрілість» дитини шести років(термін уведено Т. Піроженко).

Тема 2. Узагальнена характеристика сучасних наукових уявлень про соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку

- Соціальні знання підґрунтя соціальних умінь і навичок дитини дошкільного віку. Основні параметри соціальних знань дитини передшкільного віку.
- Розвиток соціальних умінь та формування соціальних навичок важливе особистісно-професійне призначення вихователя сучасного закладу дошкільної освіти.

Модуль II. Педагогічні практики розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку

Тема 3. Ресурси соціоігрових методик та технологій щодо становлення дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії

- *«Зростаємо небайдужими» як домінанта ігрової діяльності дошкільників*
- *Стимулювання творчої ініціативи дітей шестирічного віку у про соціальній діяльності.*

Тема 4. Специфіка дослідницької діяльності дітей передшкільного віку в умовах ЗДО

- *Техніки опрацювання навичок співчуття, умінь розв'язувати конфліктні ситуації, доброзичливо взаємодіяти з оточуючими.*
- *Своєрідність постановки проблеми, визначення мети, формулювання гіпотези та її перевірки у дослідницькій роботі дошкільника як суб'єкта соціальної дії («як навчитися проявляти турботу», «як провести спостереження, з яким настроєм люди надають допомогу нужденним» тощо).*

Тема 5. Вихователь як розробник педагогічної стратегії розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку

- *Принципи командного супроводу розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії (повага до індивідуальної траєкторії розвиненості соціальних умінь і навичок дошкільника; командний підхід; активна співпраця з батьками; конфіденційність).*
- *Поетапність у методиці реалізації педагогічної стратегії розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників (інформаційно-ознайомлювальний; реалізаційно-процесуальний; узагальнюючо-оцінний; аналітично-рефлексивний).*

Тема 6. Сім'я □ провідна соціальна інституція розвитку дошкільної соціальної зрілості дитини шестирічного віку

- *Усвідомлене батьківство як чинник і передумова результативності соціального розвитку вихованця; принципи усвідомленого батьківства; інтерактивні шляхи педагогізації сучасної сім'ї □ родини.*

- «Куточок для батьків» □ цікава та корисна інформація для батьків вихованців ЗДО, джерело спрямування про соціальної діяльності дитини в родинному колі.

**Тема 7. Соціально-педагогічне партнерство
фахівців-соціономістів ЗДО і сім'ї:**

шляхи розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії

- Узагальнена характеристика професіограми фахівців-соціономістів сучасного ЗДО (методист, логопед, музичний керівник, фізрук, асистент вихователя, керівник ЗДО). Особистісно-професійне призначення вихователя у командостворенні фахівців □ чинник розвитку вихованців як суб'єктів соціальної дії.
- Інтерактивні форми і засоби педагогізації сімейного виховання, спрямованого на становлення дошкільної соціальної зрілості дитини; роль соціальних умінь і навичок дитини передшкільного віку у її соціальному розвитку.

5.3. Організація самостійної роботи студентів

Тематика індивідуальних (групових) занять

№ з/п	Вид роботи	Кількість годин	Форми звітності
1.	Підготувати реферат з теми «Дитячий фольклор про значущість творіння добра», «Своєрідність психосоціального розвитку сучасної дитини передшкільного віку»	8	Подання рукопису
2.	Підготуватися до участі у дискусії з теми інформаційних переваг, що властиві сучасному старшому дошкільнику відносно моделей соціальної поведінки	8	Участь у дискусії
3.	Розробити для дошкільників алгоритми дій у соціальній ситуації «пробачення», «вияву умінь домовлятися», «прояву навички щирого співчуття» тощо	4	Виступ на навчальних заняттях
4.	Розробити власний проект («Акварелі сучасного дошкільного дитинства», «Соціальне довкілля □ колиска соціального здоров'я дитини передшкільного віку» та ін.)	6	Вкладника в портфоліо
5.	Розробити і здійснити апробацію заходів, спрямованих на становлення дитини як суб'єкта соціальної дії (за стратегією «Маленькі кроки назустріч суспільству»)	10	Вкладника в портфоліо
6.	Скласти словничок-довідник базових понять, що віддзеркалюють проблему розвитку	14	Вкладника в портфоліо

	дошкільної соціальної зрілості дитини		
7.	Спільно з батьками дітей передшкільного віку розробити проект «Моя дитина <input type="checkbox"/> творець добрих справ»	20	Освітньо-професійна самопрезентація
8.	Утворити «дерево цілей» з метою розвитку соціальних умінь і навичок у дітей 6-7річного віку	6	Виступ на навчальному занятті
9.	Утворити методичну скарбничку кращих методик, інтерактивних форм розвитку дошкільної соціальної зрілості дитини	14	Вкладника в портфоліо
	Разом	90	

6. ФОРМИ ПОТОЧНОГО ТА ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ

- 6.1. *Форми поточного контролю аналітичне есе*
6.2. *Форми проміжного контролю реферати, командні проекти.*
6.3. *Форми підсумкового контролю*

7. ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Презентація результатів виконаних завдань та досліджень.

8. РЕКОМЕНДОВАНІ ДЖЕРЕЛА ІНФОРМАЦІЇ

- 10.1. *Основні джерела*
10.2. *Допоміжні джерела*
10.3. *Інтернет-ресурси*

11. ДОПОВНЕННЯ ТА ЗМІНИ, ВНЕСЕНІ ДО РОБОЧОЇ ПРОГРАМИ В 20__ / 20__ Н.Р.

Додаток 3

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія та навчальний посібник

1. Лесіна Т. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Монографія. Ізмаїл, 2018. 352 с.
2. Лесіна Т. М. Підготовленість вихователя до розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії : сутність, зміст, методи формування у закладі вищої освіти : навчально-методичний посібник. Ізмаїл, 2017. 96 с.

Публікації у наукових фахових виданнях України

3. Лесіна Т. М. Професійна компетентність вихователя дітей передшкільного віку як фактор успішності першокласників. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки». Ніжин. 2016. № 2. С. 59 □ 62.
4. Лесіна Т. М. Дослідницька діяльність майбутніх вихователів – чинник формування їх професійної компетентності. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Випуск 4 (111). Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. С. 86 □ 90.
5. Лесіна Т. М. Творча особистість майбутнього вихователя дошкільного закладу – чинник мобілізації ресурсів дошкільнят. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / ред. кол : Н. В. Гузій (відп. ред). К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Випуск 27 (37). С.14 □ 18

6. Лесіна Т. М. Формування компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у проектуванні просоціальної діяльності вихованців. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 6 (113). Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. С. 89 □ 94.
7. Лесіна Т. М. Деякі аспекти методичного сервісу процесу підготовки майбутніх вихователів до формування соціальних навичок у старших дошкільників. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». № 17. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2016. С. 51 □ 57.
8. Лесіна Т. М. Підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних навичок у дошкільників як педагогічна проблема. Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету. Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2016. Випуск LXXX. Т. 2. № 73. С. 85 □ 89.
9. Лесіна Т. М. Передшкільна освіта дітей: деякі аспекти професійної підготовки вихователя до стимулювання їх просоціальної активності. Наукові записки. Випуск 150. Серія: Педагогічні науки / Ред. кол : В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н . С. Савченко та ін. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 80 □ 85.
10. Лесіна Т. М. Здатність до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників у фокусі професійної підготовки педагога. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2017. Вип. 36. С. 153 □ 156.
11. Лесіна Т. М. Збагачення духовності особистості як домінанта конструктивності наукових підходів до професійної підготовки педагога-дошкільника. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб.

наук. пр. / Гол. ред. Г П Шевченко. Вип. 5 (80). Сєверодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 108 □ 117.

12. Лєсїна Т. М. Проблема готовностї майбутнїх вихователїв дошкїльнїх навчальнїх закладїв до збагачення соцїального здоров'я вихованцїв. Вїсник Черкаського унїверситету. Серїя: Педагогїчні науки. Вип. № 8. Черкаси, 2017. С. 55 □ 60.

13. Лєсїна Т. М. Пїдготовка майбутнїх вихователїв до розвитку у дошкїльнїкїв однїєї з ключових компетентностей для життя. Вїсник Чернїгївського нацїонального педагогїчного унїверситету їменї Т. Г. Шевченка. Серїя: Педагогїчні науки. Вип. 149 / гол. ред. М. О. Носко. Чернїгїв : ЧНПУ, 2017. С. 179 □ 183.

14. Лєсїна Т. М. Дослїдницький їмператив педагогїчної практики студентїв – передумова їхньої готовностї до розвитку соцїальнїх умїнь ї навичок дошкїльнїкїв. Науковий часопис Нацїонального педагогїчного унїверситету їменї М.П. Драгоманова. Серїя 16. Творча особистїсть учителя: проблеми теорїї ї практики: зб. наук. пр. Випуск 29 (39) / ред. кол.: Н В Гузїй (вїдп. ред). К. : Вид-во НПУ їменї М. П. Драгоманова, 2017. С. 120 □ 124.

15. Лєсїна Т. М. Професїйна пїдготовка вихователя дошкїльного навчального закладу до розвитку дитини як суб'єкта соцїальної дїї в контекстї сучаснїх їнновацїй. Теоретико-методичнї проблеми виховання дїтей та учнївської молодї : зб. наук. пр. Тематичний випуск «Вища освїта України у контекстї їнтеграцїї до європейського освїтнього простору». Вип. 21. Кн. 3. Том II (76). К.: Гнозис, 2017. С. 192 □ 200.

16. Лєсїна Т. М. Розвиток соцїальнїх умїнь ї навичок у дошкїльнїкїв в системї сучасної парадигми передшкїльної освїти. Науковий вїсник Пївденноукраїнського нацїонального педагогїчного унїверситету

імені К. Д. Ушинського. Серія : Педагогіка. Вип. 4 (117). Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. С. 45 □ 50.

17. Лесіна Т. М. Про методологічні засади підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників. Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. Вип. № 17 □ 18. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2017. С. 55 □ 60.

18. Лесіна Т. М. Пріоритетність розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників у контексті проблематики сучасної педагогіки вищої школи. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 2018. № 53. С. 127 □ 133.

19. Лесіна Т. М. Деякі методологічні орієнтири дослідження підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників. Педагогічний альманах: зб. наук. пр./редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ : Херсонська академія неперервної освіти, 2018. Вип. 37. С. 240 □ 246.

20. Лесіна Т. М. Концептуальні засади підготовки вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки / гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко. Житомир, 2018. Вип. 1 (92). С. 102 □ 105.

21. Лесіна Т. М. Креативність як передумова продуктивної діяльності майбутнього вихователя щодо формування соціальних навичок у дошкільників. Гірська школа Українських Карпат: зб. наук. пр. № 18. Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2018. С. 188 □ 191.

22. Лесіна Т. М. Компоненти і критерії підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у старших дошкільників. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія» / Редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. К. : Міленіум, 2018. Вип. 279. С. 236 □ 241.

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

23. Лесіна Т. М. Intellectual Grounds of Project Activities in Multicultural Region of Bessarabia: the Ways of Formation in High School (Інтелектуальні засади проектної діяльності в мультикультурному регіоні Бессарабії: шляхи формування у вищій школі). Journal of Danubian Studies and Research, Vol. 5. Issue № 1/2015. С 281 □ 288.

24. Лесіна Т. М. Вдосконалення педагогічного супроводу процесу формування соціальних умінь і навичок у дошкільнят. Modern vectors of science and education development in China and Ukraine»: international annual journal. Issue 3. Odessa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K.Ushinsky. Harbin: Harbin Engineering University, 2017. С.160 □ 167.

25. Лесіна Т. М. Dominants of Vocational Training of Future Teachers of Preschool Educational Institutions in the Context of the Idea of the European Identity (Домінанти професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в контексті ідеї європейської ідентичності). Journal of Danubian Studies and Research. Vol. 7. № 2(2017). Editura Universitara Danubius. Romania, Galati, 2017. С. 30 □ 35.

26. Лесіна Т. М. Успішний соціальний розвиток дошкільника: деякі аспекти проблеми підготовки компетентного вихователя дошкільного навчального закладу. Virtus: Scientific Journal. Editor-in-Chief M.A. Zhurba. February. № 11. СPM “ASF”. Канада, Монреаль, 2017. С. 92 □ 94.

27. Лесіна Т. М. Training a Teacher for the Development of Preschool Children's Social Abilities and Skills: Public Relevance, Pedagogical Guidance Orienters (Підготовка вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників: суспільна актуальність, педагогічні орієнтири) Educational Researcher. Issue 9 (2) (December). Volume 47. American Educational Research Association, 2018. С.1167 □ 1176.

28. Лесіна Т. М. Здатність розвивати вихованця як суб'єкта соціальної дії – домінанта підготовки педагога-дошкільника. Ukraine – EU. Innovations, Technology, Business and Low : collection of international scientific papers. Chernihiv, 2018. С. 180 □ 182.

Опубліковані праці апробаційного характеру

29. Лесіна Т. М. Підготовка майбутнього вихователя до проектування художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників. II Дунайські наукові читання: духовно-творча константа особистості. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 60-річчю педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл, 23 вересня 2016 р.). Ізмаїл: РВВ ІДГУ; «СМИЛ», 2016. Т. 2. С. 49 □ 52.

30. Лесіна Т. М. До проблеми соціалізації дітей з нетиповим розвитком в умовах інклюзивної школи // Актуальні проблеми дослідження в соціальній сфері: матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 16.05.2016 р.). Одеса, 2016. С. 118 □ 121.

31. Лесіна Т. М. Особистісно-професійна готовність вихователя до проектування передшкільного освітнього середовища як предмет сучасних наукових досліджень. Дошкільне та сімейне виховання: теорія, методика, практика. Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю. Педагогічний альманах. До 200-річчя Державного закладу

«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» / Відп. ред. Т. Г. Жаровцева, ред. кол. А. М. Богуш, Е. Е. Карпова, В. О. Інжестойкова. Одеса, 2016. Вид-во ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». С. 255 □ 259.

32. Лесіна Т. М. Педагогічна творчість студента – передумова формування креативного вихователя дошкільного навчального закладу. Сучасні тенденції креативної педагогіки : збірник матеріалів Всеукраїнського науково-методичного семінару під егідою Міжнародної академії креативної педагогіки (м. Кременець, 04.10.2016 р.). / За заг. ред. Л. О. Данильчук, І. Ф. Лизун. Кременець : Вид-во КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2017. С. 49 □ 52.

33. Лесіна Т. М. Готовність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до творчої реалізації ідеї самоцінності дитини з особливими освітніми потребами. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: зб. тез. доп. міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (м. Вінниця, 27 □ 28.10.2016 р.) / Редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця: ТОВфірма «Планер», 2016. С. 202 □ 204.

34. Лесина Т. Н. Личностно-профессиональная самоактуализация будущего воспитателя дошкольного учебного заведения в образовательном пространстве вуза. Профессиональная субъектность как потребность самоосуществиться и способность самореализоваться будущего педагога: опыт, проблемы, перспективы: сб. мат. Международной заочной научно-практической конференции (г. Биробиджан, 28 октября 2016 г.) / под общ. ред. О. В. Буховцевой, Б. Е. Фишмана. Биробиджан : ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2017. С. 101 □ 103.

35. Лесіна Т. М. Розвиток дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії. International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings, December 28 □ 29, 2016. Kielce: Holy Cross University. С. 239 □ 242.
36. Лесіна Т. М. Обдарована дитина дошкільного віку у параметрах сучасних психолого-педагогічних досліджень. Розвиток педагогічної та музично-хореографічної і образотворчої обдарованості особистості: інноваційні підходи : збірник наукових праць за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції. Ізмаїл : РВВІДГУ, 2016. С. 78 □ 81.
37. Лесина Т. Н. Подготовка воспитателей к формированию жизненных компетентностей у дошкольников: украинские реалии, некоторые проблемы. Humanities and Social Sciences in Europe : Achievements and Perspectives. Proceeding of the 12th International symposium (January 7, 2017). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2017. С. 28 □ 32.
38. Лесіна Т. М. Розвиток креативності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу – передумова його здатності до педагогічних інновацій. Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір : збірник наукових праць за матеріалами науково-практичної конференції. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. С. 79 □ 83.
39. Лесіна Т. М. Проектування соціального розвитку дошкільника як інноваційний підхід до його позитивної соціалізації. Zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie Inovativny vyskum v oblasti vzdelavania a socialnej prace / 10 □ 11 marca 2017 /. Vysoka skola Danubius. Faculta socialnych studii. Vydal :Vysoka skola Danubius, Sladkovicovo, 2017. С. 133 □ 136.

40. Лесіна Т. М. Підготовка вихователів до розвитку здатності батьків збагачувати соціальне здоров'я дошкільників: деякі інноваційні підходи. Interanational scientific and practical conference «Innovation and modern technology in the educational system : contribution of Poland and Ukraine» : Conference Proceeding, May 5 □ 6. Humanities and Natural Sciences University in Sandomierz, 2017. С. 176 □ 179.
41. Лесіна Т. М. Витоки ідеї передшкільної освіти у повоєнний період вітчизняної історії ХХ століття. ІІІ Дунайські наукові читання : Голод 1946 □ 1947 рр.: історичні, філософсько-психологічні та педагогічні аспекти : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (18 □ 19 травня, 2017 року). Ізмаїл : РВВІДГУ; «СМИЛ», 2017. С. 139 □ 142.
42. Лесіна Т. М. Підготовка вихователя до інноваційної діяльності щодо збагачення соціального здоров'я дошкільнят. Наука та інноватика: вітчизняний та зарубіжний досвід: збірник матеріалів ІІІ Круглого столу, Черкаси, 25 травня 2017 р. / редкол.: О. В. Черевко (голова), С. В. Корновенко [та ін.]. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2017. С. 54 □ 56.
43. Лесіна Т. М. Соціальні уміння і навички дітей передшкільного віку – основа їхнього соціального здоров'я і пріоритет діяльності вихователя Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали ІІІ Міжнародного Конгресу (м. Одеса, 18 □ 21 травня 2017 року). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 407 □ 408.
44. Лесіна Т. М. Соціальне здоров'я особистості на етапі дошкільного дитинства: до постановки проблеми. Актуальні проблеми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери в системі неперервної освіти :

Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ізмаїл, 14 квітня 2017 р.). С. 78 □ 81.

45. Лесіна Т. М. Здатність майбутнього вихователя розвивати у дошкільників соціальні уміння і навички як педагогічна проблема. Сучасне дошкілля у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : Зб. Матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції; Черкаси, 27 □ 28 вересня 2017 р. / Упор. І. В. Єнгалічева, І. О. Ніколаєску, Т. А. Слюсар. Черкаси : Видавець О. Вовчок, 2017. С. 76 □ 79.

46. Лесіна Т. М. Розвиток соціальних умінь і навичок дошкільників – контент різновиду професійної діяльності вихователя. Основні напрями розвитку педагогічної науки: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 20 □ 21 жовтня 2017 року). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 167 □ 170.

47. Лесіна Т. М. Інтерактивні технології підготовки студентів до розвитку соціальних умінь і навичок старших дошкільників. Діалогічний простір взаємодії суб'єктів освітнього процесу: філософський, соціокультурний і психодидактичний аспекти: Зб. матеріалів II Всеукраїнських педагогічних читань, присвячених 295-річчя з дня народження Григорія Сковороди (м. Черкаси, 22 жовтня 2017). Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2017. С. 114 □ 118.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

48. Лесина Т. Н. Об одном из подходов к совершенствованию профессиональной подготовки будущих воспитателей к развитию социальных навыков у дошкольников. Модернизация содержания педагогического образования: проблема и пути решения: сборник статей / под общей ред. д. пед. наук, проф. Р. К. Серёжниковой. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. С. 157 □ 163.

49. Лесіна Т. М. Розвиваємо соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку: методичні рекомендації. Ізмаїл, 2017. 36 с.

Додаток К

Акти про впровадження результатів дисертаційного дослідження