

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

Факультет дошкільної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної педагогіки

Кваліфікаційна робота магістра
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ЗДО

Виконав: здобувач
освітнього ступеня магістра
денної форми навчання
ОПП «Дошкільна освіта. Практична
психологія в закладах дошкільної освіти»
спеціальності: 012 Дошкільна освіта
Пестик Андрій Анатолійович

Науковий керівник:
доктор психологічних наук, професор
Булгакова Олена Юріївна

Одеса – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗДО	7
1.1 Виховання та соціалізація дітей дошкільного віку як наукова проблема у психолого-педагогічних дослідженнях.....	7
1.2 Виховна діяльність у ЗДО як умова успішної соціалізації дітей дошкільного віку	26
1.3 Психолого-педагогічне супроводження виховної діяльності у ЗДО	33
Висновки до першого розділу.	39
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗДО	42
2.1 Організація та методи дослідження	42
2.2 Вивчення готовності педагогів ЗДО до виховної діяльності під час реалізації завдань дитячого садка	46
2.3 Розробка та апробація програми психолого-педагогічного супроводу виховної діяльності у ЗДО.....	58
2.4 Аналіз отриманих результатів	69
Висновки до другого розділу	76
ВИСНОВОК	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	82
ДОДАТКИ	89

ВСТУП

Актуальність проблеми. Виховання як пріоритетний напрямок соціалізації особистості історично існує у світі людської взаємодії на всіх етапах розвитку суспільства. Спочатку завдання пристосування людини до життєдіяльності, необхідні для поколінської і культурної наступності, в сучасних суспільних системах ускладнилися і розширилися. Сьогодні виховання спрямоване на особистісне формування та становлення індивідуальності людини, здатної повноцінно реалізовуватись у різних сферах діяльності. Таке розуміння відбито у «Стратегії забезпечення права кожної дитини в Україні на зростання в сімейному оточенні на 2024-2028 роки», де заявлено пріоритетність «...прав і найкращих інтересів дітей, зокрема прав дітей на активну участь у суспільному житті, врахування їх думки, нетерпимість до порушень прав дітей, важливість зростання кожної дитини в сім'ї для її подальшого благополуччя, а також інклюзивності та безбар'єрності територіальних громад» [42].

Проблемою виховання в науці займалися багато вчених, які розвивали та реалізовували ідеї А. Бандури, Т. Парсонса, Б. Скіннера, Е. Еріксона, Ж. Піаже, та інших. Наукові здобутки дозволили глибше зрозуміти проблему виховання, деталізувати її, що дозволило вирішувати питання побудови максимально ефективних систем виховання, здатних у рамках освітніх організацій планувати та реалізовувати виховання та досягати цілей гармонійної соціалізації особистості дітей.

Завдання побудови та супроводу ефективних моделей виховання та виявлення умов та факторів, що впливають на цю ефективність, та визначає актуальність нашого дослідження.

Проблема дослідження. Виховання в ЗДО є цілеспрямованою та систематичною діяльністю з розвитку особистості та формування особистісних якостей відповідно до універсальних базових цінностей і потреб суспільства з збереженням індивідуально-смыслових характеристик особистості, що забезпечує дитині реалізацію в суспільстві зі збереженням своєї

індивідуальності. В аспекті абсолютної значущості для дитини виховних впливів велике значення набуває усвідомленості діяльності всіх учасників процесу виховання (батьків, педагогів, психологів, педагогічних систем, суспільства та держави) та відповідальне створення умов виховання у взаємодії з дитиною.

Проблема ефективної професійної діяльності та готовність фахівця до її реалізації деталізується у вигляді розкриття способів досягнення завдань. Тут йдеться про діяльнісний та компетентнісний підхід, який у центр своєї уваги ставить проблему відповіді на запитання – «що саме робити?» і «як саме робити, щоб досягти результатів?», тобто визначення комплексу чи системи цілеспрямованих дій, необхідні досягнення цілей виховання. Такі складні завдання загострюють проблему готовності та компетентності педагогів до виконання діяльності у рамках виховання дитини. Пошук можливостей та шляхів професійного розвитку в рамках діяльності та є проблемою нашого дослідження.

Суперечності:

– незважаючи на наявне сьогодні в психолого-педагогічних науках глибоке розуміння проблеми виховання людини та соціалізації в цілому, все ще вимагає додаткових досліджень вивчення умов виховання та факторів впливу, що конструктивно або деструктивно впливають на її ефективність;

– виховання, що реалізується в організаційних системах дошкільної освіти, і виховна діяльність ЗДО, не дивлячись на цілком сформовану систему впливів, цілеспрямованих і послідовних, досі вимагає розвитку та, отже, пошуку шляхів, методів, засобів і підходів, які задовольняють сучасні запити нашого суспільства та враховують динамічну соціальну ситуацію розвитку дітей;

– розробленість у науково-прикладних дослідженнях проблеми побудови моделей та концепцій виховання, які організовують виховну діяльність ЗДО, що все ще вимагає вивчення актуального питання впливу особистості спеціаліста на ефективність виховної діяльності в аспекті його професійної готовності та компетентності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити структуру та зміст психолого-педагогічного супроводу виховної діяльності у ЗДО.

Об’єкт – процес виховної діяльності у ЗДО.

Предмет – психолого-педагогічне супроводження виховної діяльності у ЗДО.

Гіпотеза дослідження виходить з припущенні про те, що:

– психолого-педагогічне супроводження педагогів, які реалізують виховну діяльність у ЗДО, має бути представлене цілеспрямованою та комплексною програмою, побудованою на підставі принципів організації такого роду діяльності психолога, та нести в собі інформаційно-розвивальну функцію;

– структура програми психолого-педагогічного супроводу має являти собою комплекс заходів, що забезпечують послідовність, взаємопов’язаність та наступність усіх компонентів, що дозволить ефективно досягати мети супроводу;

– зміст програми має бути представлений методами та технологіями, що забезпечують вихователям ЗДО формування необхідних навичок та мотивацію на безперервний розвиток компетенцій, професійне зростання та самоосвіту;

– така побудова програми психолого-педагогічного супроводу дозволить фахівцям ЗДО підвищити готовність до діяльності з виховання та соціалізації дітей та шукати шляхи та способи конструктивної взаємодії з дітьми та їхніми батьками як безпосередніми учасниками виховного процесу.

Завдання дослідження:

– Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми соціалізації дітей дошкільного віку та ролі в цьому процесі ЗДО;

– виявити готовність педагогів у реалізації завдань ЗДО щодо соціалізації дітей у рамках виховної діяльності;

– розробити та апробувати програму психолого-педагогічного супроводу педагогів ЗДО, спрямовану на підвищення їх компетенцій щодо роботи з батьками для успішної соціалізації дітей;

– проаналізувати отримані результати та зробити висновки.

Теоретико-методологічна основа дослідження представлена:

– науковими поглядами на проблему цілеспрямованої соціалізації та виховання, розроблені А. Богуш, І. Бехом, О. Сухомлинською, О. Савченко, Т. Поніманською, С. Максименко та іншими в рамках системно-діяльнісного та компетентнісного підходів;

– Концепція Л. Виготського про культурно-історичний підхід до розвитку та соціалізації особистості;

– підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку та виховної діяльності у ЗДО, розробленими А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Піроженко, О. Кононко, Л. Артемовою, О. Лисенко, Н. Лисенко, К. Крутій, Н. Денисенко та іншими.

Методи дослідження:

– теоретичні методи (аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, інтерпретація та узагальнення досвіду);

– експериментальні методи (констатуючий, формуючий та контрольний експеримент), спостереження, бесіда;

– кількісні та якісні методи обробки результатів.

Апробація результатів дослідження проходила у звітах та виступах на науково-практичних конференціях, а також послідовно відображалася у наукових публікаціях тез та статей у спеціалізованих наукових журналах.

Експериментальне дослідження проводилося на базі ЗДО №228 м. Одеса. У дослідженні взяли участь 25 осіб, усі – педагоги дитсадка з різним стажем професійної діяльності.

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота складається з вступу, двох розділів, висновків, містить 7 рисунків, 11 таблиць, список використаної літератури (60 джерел). Основний текст роботи викладено на 81 сторінке.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗДО

1.1 Виховання та соціалізація дітей дошкільного віку як наукова проблема у психолого-педагогічних дослідженнях

Виховання та соціалізація як процеси, метою та результатом яких є розвиток та становлення особистості, повністю інтегрованої в соціокультурний простір життєдіяльності та здатної в ньому активно та продуктивно самореалізовуватися, повністю взаємопов'язані. І якщо соціалізація є процесом входження особистості суспільство, поступово і послідовно привласнюючи існуючі у ньому норми, правила, патерни процесів і взаємодії, моральні і культурні цінності та зразки, то виховання за своєю суттю є механізмом процесу соціалізації.

Розглянемо наукове розуміння процесу соціалізації та виховання. Проблема соціалізації в науці, як «процес засвоєння людським індивідом певної системи знань, і цінностей, дозволяють йому функціонувати як повноправного члена общества...» [7], стала предметом вивчення наприкінці XIX століття. У той період соціалізація привернула увагу вчених політико-економічних наук, які вивчали виробничі процеси в аспекті діяльності груп людей та що порушували питання «індивідуального, що перетворюється на суспільне, колективне» [6]. Але проблема соціалізації набула свого звучання у системі соціологічних наук, а термін почав використовуватися соціологами Г. Тардом, Ф.Г. Гіддінгсом ще в останню чверть XIX ст. [40].

Глибокі та об'ємні дослідження соціалізації були зроблені Д.Е. Дюркгеймом, Т. Парсонсом та іншими родоначальниками соціології. Говорячи про соціалізацію, вони сформулювали розуміння цього феномена і з позицій процесу, і з його позицій результативності. Е. Дюркгейм, роблячи акцент на процесі соціалізації, виділив «...прагнення суспільства сформувати людину

відповідно до вже наявних моральних, інтелектуальних і навіть фізичних ідеалів, зміст яких може значно відрізнятися залежно від історичних традицій, особливостей розвитку, соціального і політичного суспільного устрою...» [55], а Т. Парсон... соціалізації є сформованість у вступають у суспільство «новачків» почуття як мінімум лояльності і як максимум відданості по відношенню до соціальної системи ... [56].

Проблема соціалізації у ХХ ст. широко стала досліджуватися системою наук – соціологією, політологією, культурологією, філософією, а особливу глибину дослідження соціалізації набули у системі психолого-педагогічних наук.

В педагогіці під соціалізацією розуміється «процес засвоєння та активного відтворення соціального досвіду, що включає в себе процес оволодіння навичками практичної та теоретичної діяльності, перетворення відносин у особистісному аспекті» [13].

В психології соціалізація розуміється як «процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин. У цьому вся процесі людина набуває переконання, суспільно схвалювані форми поведінки, необхідних для нормального життя суспільстві. Під соціалізацією слід розуміти весь багатогранний процес засвоєння досвіду суспільного життя та суспільних відносин. Соціалізація відноситься до тих процесів, за допомогою яких люди навчаються жити спільно та ефективно взаємодіяти один з одним. Соціалізація передбачає активну участь самої людини у освоєнні культури людських відносин, у формуванні певних соціальних норм, ролей та функцій, придбанні знань, умінь та навичок, необхідних для них успішної реалізації. Також соціалізація включає пізнання людиною соціальної дійсності, оволодіння навичками практичної індивідуальної та групової роботи. Поняття соціалізації стосується якостей, які індивід набуває в ході процесу, та психологічних механізмів, за допомогою яких досягаються бажані зміни. Визначальне значення процесів соціалізації має суспільне виховання» [17].

Оточення людини, будучи його соціальним середовищем, занурює індивіда в конкретно існуюче культурне поле, де взаємодія з Іншими розвиває «...психічні властивості та здібності немовляти, необхідних життя у суспільстві. Проходячи всі етапи розвитку, людина може вважатися зрілою не за досягненням певного віку, а коли вона може брати участь у житті за допомогою взяття на себе відповідальності та здатності до самоконтролю згідно з конвенційними нормами. Це вміння набувається у процесі соціалізації. Соціалізація торкається всіх сфер і особистості, і життєдіяльності – поведінкової, емоційно-чуттєвої, пізнавальної, побутової, моральної, міжособистісної ...» [5]. Тобто, метою, змістом і результатом процесу соціалізації, заснованої системі цінностей суспільства, є досягнення ідентичності, й у широкому розумінні її функції – становлення соціального «Я» [60].

Витоки досліджень соціалізації належать таким іменам, як А. Парк, Дж. Кольман, Д. Долерд, А. Бандура, Т. Парсонс та іншим вченим. Незважаючи на відмінність поглядів і трактувань проблеми соціалізації, загалом було сформульовано розуміння її як «засвоєння людиною системи знань, моральних і культурних цінностей, обов'язкових для даного суспільства чи групи, які в результаті інтеріоризації стають особистими цінностями, моральними орієнтаціями та еталонами поведінки» [42].

Усі підходи до вивчення соціалізації сьогодні систематизуються за різними ознаками. Так, можна виділити соціологічний та антропо-культурний підхід, підхід, який робить пріоритетним і процес, і результат соціалізації. Також у літературі можна зустріти погляди, що відповідають класичній теорії впливу суспільства на людину та більш сучасне розуміння соціалізації як взаємодії людини з суспільством. Ще виділяють такі підходи як теорія закріплення, теорія символічного інтеракціонізму, теорія переходу та низку інших.

Виділимо суттєві ознаки різних наукових поглядів. Аналіз впливу культури на поведінку людини в соціумі, проведений антропо-культурної концепцією, показав, що це підхід передній план у соціалізації індивіда висуває ідею його інкультурації, тобто, «процесу освоєння індивідуумом норм життя і

культури» [60]. Результатом досліджень стало відоме положення про право існування кожного без урахування його розвитку та походження [42]. У контексті присвоєння культури кожним індивідом як результату соціалізації, авторами цієї концепції ставилося питання про подолання людиною свого егоцентризму та входження кожного в реально існуючу культуру – її активно діяльнісну складову і в морально-духовну компоненту.

Соціальне середовище, що формує особистість людини в ній, по суті, по-багатьом визначає її соціалізацію і наповнює змістом всі поведінкові та особистісні сфери. Але культура, що присвоюється особистістю, на думку прихильників цього підходу, зі своїми нормами і традиціями, «дозволяє вільно орієнтуватися в навколишньому соціальному середовищі, користуватися більшістю предметів культури, створених попередніми поколіннями, обмінюватися результатами фізичної та розумової праці, знаходити взаєморозуміння з іншими людьми...» [51], визначаючи виняткові особливості людини та його відмінності від інших людей, які інкультурують в іншому культурному соціальному середовищі.

Соціологічний підхід у вивченні соціалізації визначає її як прижиттєвий процес з певними етапами входження до соціуму, обумовленими реалізованими особистістю соціальними ролями. У цьому підході виділяють два домінуючі напрями – структурну та мікросоціологічну концепції. Головною відмінністю цих концепцій є напрямок уваги дослідників. Так, якщо в структурному напрямку Г. Спенсером, Е. Дюркгеймом, Т. Парсонсом та іншими розглядається взаємодія суспільства як цілісної одиниці, і людини, де оволодіння нормами, ролями з їхніми правилами та існуючими стандартами дозволяє особистості стати одиницею суспільства під впливом самого суспільства. Структурний функціоналізм Т. Парсонса визначає «соціальну дію індивіда і функціонування соціального простору як систему, що самоорганізується, що призводить до розвитку і модернізації всього суспільства в цілому» [37].

Е. Дюркгейм, який вивчав соціалізацію як соціоорієнтацію особистості, виділяв у своїй концепції виховні функції суспільства, впливає на «природного

(несоціального) людини у вигляді моралі, як засобу його олюднення і формування в нього якостей, необхідні даному суспільству» [29]. На думку Е. Дюркгейма, соціалізація – це «процес, під час якого актор, як чинний суб'єкт, освоює звички груп, завдяки чому набуває фізичних, інтелектуальних і моральних кваліфікацій, які необхідні, щоб функціонувати на арені повсякденного театру» [41].

Одночасно з цією позицією розвивалися інші погляди на проблему соціалізації людини.

Мікросоціальна теорія соціалізації на противагу до описаної вище макросоціальної позиції розглядала поведінку людини та специфіку її інтеракцій у міжособистісній взаємодії, яка на думку авторів і відбивала соціальну структуру у її існуючих особливостях. Ця теорія визначилася як теорія символічного інтеракціонізму або теорія Дзеркального Я (Looking-glass self) [36].

Прихильниками даних поглядів з'явилися Ч. Кулі, Дж. Мід, Г. Блумер, У. Томас та ін. У своєму розумінні процесу соціалізації вони розглядали поведінку людини як результат не безпосередньої інтеріоризації соціокультурних норм, правил, ролей, а як результат їхньої індивідуальної інтерпретації кожною особистістю. Послідовник Д. Міда, Г. Блумер, пояснює цей феномен, вказуючи, що «інтерпретувати дію іншого – це визначити для себе, що ця дія має те чи інше значення, той чи інший характер» [14]. Загалом їх погляди говорять про багатоваріативність результату входження та адаптації особистості до конкретного соціального світу, вираженого в різних символах (від невербальних та вербальних до діяльно-поведінкових), що несуть конкретну соціальну інформацію. Саме це забезпечує інтеракцію та по-своєму впливає на соціальні та процеси та соціалізацію, зокрема [15].

Дж. Мід, який утвердив себе в історії світової науки як філософ, соціолог, психолог, соціалізацію розумів як процес безперервної взаємодії особистості з іншою людиною, групами людей, з соціальними системами, представленими для індивіда конкретними людьми і системою відносин, де результатом є якості

особистості, що сформувалися в ході безпосередньої актуальної взаємодії з іншою особистістю. Сам Д. Мід вказував, що «індивід є індивідуальністю остільки, оскільки переймає у своїй поведінці встановлення цього іншого» [33]. Саме таким чином з точки зору цього напрямку особистість стає «соціальною істотою» [15].

Ідеї символічного інтеракціонізму були прийняті та розвинені у різних психологічних напрямках ХХ століття. Одним із перших аналіз соціалізації було проведено у біхевіористських напрямках, зокрема, в теорії соціального навчання. Ці дослідження пов'язані з такими відомими в психології іменами як Б. Скіннер, А. Бандура, Дж. Гервіц, З. Сірс і багато інших, які зробили внесок як в розуміння поведінки людини, так і в систематизація умов і факторів, що багато в чому визначають його.

Вивчаючи соціалізацію, виділяючи її механізми впливу, А. Бандура прирівнює його до процесу виховання, під час якого формується певна модель поведінки. Причому він вказує, що прямі методи впливу (заохочення, покарання, переконання тощо) впливають у сукупності з середовищем, де навколишнє середовище зі своїми параметрами мікро-або макросоціальної поведінки має параметри умов соціалізації, що надають не менший вплив на особи, що виховується. Механізмом становлення певних поведінкових патернів у особистості в ході соціалізації А. Бандура вважав наслідування демонстрованих моделей найближчого контакту, але непрямого, а опосередкованого індивідуальними характеристиками, реакціями і ставленням самої дитини, тобто, соціалізація відбувається в інтерактивному процесі взаємодії в рамках «Особистість – Середовище» [11].

В теорії Б. Скіннера, який експериментально довів формованість, контрольованість, модифікованість поведінки людини, соціалізація представлена системою цілеспрямованих впливів, завдяки яким шляхом негативного та позитивного підкріплення задаються поведінкові патерни та стереотипи, прийняті у суспільстві та необхідні для життєдіяльності та реалізації особистості в конкретному суспільному устрої [44].

Соціалізація як наукова проблема вивчалася й інших напрямках психології – психоаналізі, когнітивної психології, гуманістичної, екзистенційної психології та інших.

Так, у психоаналізі З. Фрейда, по праву вважається теорією конфлікту біологічного, існуючого несвідомо, і соціального, соціалізація розглядається як «процес приборкання біологічних та егоцентричних спонукань і подолання зовнішнього конфлікту між культурою, суспільством і потягом особистості, так і внутрішньої конфронтації між «Зверх Я» «Воно» (примітивним компонентом, ірраціональним і несвідомим носієм інстинктів, що підкоряються принципу задоволення)» [57]. Не дивлячись на ідею безперервного конфлікту, внутрішнього і зовнішнього, велику увагу З. Фрейд приділяв пошуку вирішення питання гармонізації особистості, про врівноваження системи репресивної культури та внутрішнього світу людини, її внутрішнього Я, де особистість буде пригнічена, а адаптована до простору свого життя. Він вважав, що «на основі психоаналізу культура в єдності з освітньою та виховною системою можна сформувати нову людину з сильним та розумним «Я»» [38].

Ж. Піаже, згідно з своєю теорією, розглядав соціалізацію особистості у світлі когнітивного розвитку дитини. Він стверджував, що розвиток когнітивних структур та подальша їх реконструкція опосередкована безпосереднім досвідом індивіда, який він отримує в ході соціальної взаємодії. На кожному етапі розвитку дитина не тільки опановує знання та навички, а й послідовно вбудовується в соціальну систему, тобто, соціалізується [52]. Також слід зазначити, що Ж. Піаже не вважав розвиток та соціалізованість дитини результатом примусу суспільства. На його думку, впроваджувані дитині стандарти і норми поведінки в будь-якому випадку переломлюються і розуміються нею за допомогою наявної у нього его-позиції, які згодом, при досягненні нею віку молодшого школяра починають забезпечувати особистості соціальну взаємодію в ширшому полі соціального життя (порівняно з первинним середовищем соціалізації, якою є сім'я). На цьому етапі соціалізації, як зазначає автор, відбувається «децентрація дитини», що настає внаслідок включення до

наявної у його егоцентричній позиції нового, об'єктивного, бачення, забезпечується досить розвиненими когнітивними процесами. Завдяки цьому, вважає Ж. Піаже, формується зріліша мораль, що дозволяє встановлювати взаємовідносини в соціумі за принципами суб'єкт-суб'єктних відносин [53].

Дослідження соціалізації дітей дошкільного віку, який нас цікавить у межах дослідження, активно проводилися й у психолого-педагогічних напрямках науки. Всі вони спираються на загальні дослідження і теорії соціалізації, але ставлять в основу дитячі періоди становлення особистості з урахуванням вікових психологічних особливостей дітей та в аспекті специфіки організації їх соціального життя та середовища адаптації. Також у цих науках соціалізація розглядається через призму процесу та результату, які з одного боку, неможливо відокремити один від одного, а з іншого, для розуміння можливостей організації успішної соціалізації дітей дошкільного віку відокремлювати необхідно, оскільки такий розгляд дозволяє виділити безліч факторів, що впливають на розвиток соціальної дитини.

Аналіз наукової літератури дозволив виділити біологізаторські, культурологічні та власне психологічні підходи до соціалізації дітей [23].

Так, С.Г. Холл підкреслював біологічне розгортання сформованих під час еволюції механізмів і процесів і відтворення кожної приватної соціалізації індивіда «повторення досвіду та етапів становлення людства» [21]. Р. Бенедикт, М. Мід, представники культурологічного підходу, та процес та результат соціалізації вважали опосередкованими соціокультурними умовами. Р. Бенедикт вказувала на пряме перейняття дитиною чорт, які у актуальний момент становлення у суспільстві. А М. Мід вказувала на варіативність виборів під час соціалізації залежно від існуючих умов, що визначають результат цього процесу. Тут вона сформулювала три типи культурної адаптації – постфігуративна культура, де досвід попередніх поколінь є програмою майбутнього для дітей; кофігуративна культура, коли індивід у ролі пріоритетного зразка обирає соціальне поведінка і досвід однолітка, і префігуративна культура з абсолютним розривом міжпоколінних зв'язків» [54].

Представники біхевіористського напрямку, Д. Вотсон, Б. Скіннер, А. Бандура, представляли соціалізацію кожен у рамках своєї концепції. Так, Д. Вотсон говорив про рефлекторне закріплення поведінкових патернів у межах впливу соціуму, а Б. Скіннер підкреслював закріплення дитиною декларованого поведінки у вигляді наявних реакцій з його конкретні поведінкові реакції. А. Бандура у своїх дослідженнях вже говорить про значущість самопідкріплення дитиною ідентифікованих нею поведінкових моделей [12].

Розглянуті нами вище психоаналітичний підхід З. Фрейда, психосоціальна теорія розвитку Е. Еріксона, теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже також докладно розглядають соціалізацію дитини в рамках психосексуального розвитку особистості (З. Фрейд), становлення особистості в аспекті соціальної взаємодії (Е. Еріксон) та за допомогою когнітивного [1].

Соціалізація на кожному етапі розвитку людини відбувається завжди через три послідовні етапи – «адаптацію, самореалізацію та інтеграцію» [59]. Велике значення дане розуміння набуває всім впливових акторів і систем, особливо освітніх, де відбувається більшість соціалізації дитини, починаючи з дошкільного віку. Для фахівців, як педагогів, і психологів це має організуюче значення, оскільки дозволяє створити умови та організувати процеси в такий спосіб, щоб забезпечити максимально комфортне пристосування (адаптацію) і максимально якісний результат соціалізації вихованців і учнів.

Наявні дослідження проблеми створення умов для успішної соціалізації та факторів, що сприяють сприятливому проходженню цього процесу (від адаптації до інтеграції), дозволили на даному етапі виділити ознаки якості соціалізації, виражених у когнітивних, мотиваційних, емоційних та діяльнісних показниках, що відображають ступінь інтеграції дитини в соціум на кожному етапі її розвитку.

Відповідно до нашого дослідження вивчимо докладно проблему виховання з позицій системи психолого-педагогічних наук.

Проблема соціалізації, вивчена нами, показала, що домінуючим компонентом багатфакторних впливів з метою входження особистості в соціум

та формування в ній необхідних якостей, патернів поведінки та комплексу дій є виховання, послідовне та цілеспрямоване.

Виховання як процес, що реалізується як державою в сукупності з наявними в ньому інститутами, так і сім'єю та прямою контактною групою людини.

На сучасному етапі в психологічних науках під вихованням розуміється власне «процес соціалізації індивіда, становлення та розвитку його як особистості протягом усього життя в ході власної активності та під впливом природного, соціального та культурного середовища, у тому числі спеціально організованої цілеспрямованої діяльності батьків та педагогів» [60].

Є в психології та інше, діяльнісно-орієнтоване пояснення цього поняття: «виховання – це діяльність із передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду; планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з формування певних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, які забезпечують умови його розвитку, підготовки до життя і праці» [25].

В педагогіці під вихованням розуміється «осмислене та цілеспрямоване вирощування людини відповідно до специфіки цілей, груп та організацій, у яких воно здійснюється» [34].

В американській педагогічній школі під вихованням (хоча сам термін буквально у такому вигляді там не використовується), розуміється: «по-перше, будь-який процес, формальний чи неформальний, який допомагає розвивати можливості людей, які включають їх знання, здібності, зразки поведінки та цінності; по-друге, процес, що розвивається, забезпечений школою або іншою установою, який організований головним чином для навчання і навчання і по-третє, загальний розвиток, одержуваний індивідом через навчання і навчання» [23].

Аналіз проблеми виховання показує, що цей вплив на «підростаюче покоління» існує в суспільстві історично. Але, якщо розглядати виховання в донауковий період, можна сказати, що загалом воно мало стихійний характер, тобто не було цілеспрямованим процесом формування, а являло собою

«первинну стихійну соціалізацію, що здійснюється в процесі практичної участі дітей у життєдіяльності дорослих (виробничої, ритуальної, побутової) та обмежену засвоєнням життєво-практичного досвіду та життєвих правил, що передавались поколінням» [41].

У міру ускладнення суспільства та суспільних відносин суть виховання починає змінюватись. Виникає необхідність у цілеспрямованій підготовці підростаючого покоління до соціального життя в сукупності всіх її вимог та очікувань. Існуюче сімейне та релігійне виховання було доповнено соціальним вихованням, яке поступово почало відрізнятися від власне стихійної соціалізації, де відбувалося залучення до культури в цілому, до прийнятих у суспільстві рольових відносин і рольової поведінки, до способу життя, діяльності та способів реалізації, зумовлених станом приналежності індивіда. Проте, вже у Середньовіччі у простір життя почали входити звані школи, призначені для людей, котрі займаються тим чи іншим родом діяльності (ремісники, робітники, торговці та інших.). Так, поступово розширюючись і ускладнюючись, виховання разом з розвитком суспільства стає компонентом впливу та соціалізації вже в рамках існуючих соціальних інститутів, кожен з яких має свою роль, функції та місце у соціумі. У цьому контексті виховання вже виділяє і конкретні функції.

Основними функціями виховання є: «планомірне створення умов щодо цілеспрямованого розвитку членів суспільства та задоволення ними низки потреб..., підготовка необхідного для функціонування та сталого розвитку суспільства «людського капіталу»..., забезпечення стабільності громадського життя через трансляцію культури, сприяння її наступності та оновленню..., забезпечення виконання ними бажаних дій та здійснення негативних санкцій щодо небажаних, сприяння інтеграції прагнень, дій та відносин членів суспільства та відносної гармонізації інтересів суспільства та інтересів груп людей та соціально-професійних груп як необхідна умова внутрішньої згуртованості суспільства...» [41].

З освітлених нами положень видно, що виховання справді є невід'ємною частиною процесу соціалізації людини у суспільстві.

Цілі виховання, здійснювані у зазначених параметрах, в одному своєму аспекті досить стійкі, але одночасно носять і динамічний характер. Ця особливість визначається з одного боку стійкими культурно-цивілізаційними цінностями, що описують контури особистості людини, здатної жити в суспільстві у взаємодії зі світом та іншими людьми, а з іншого, конкретними потребами суспільства на актуальний період розвитку конкретного суспільства.

Конкретизуючи це узагальнення, можна сказати, що стійкі цілі входять параметри, що стосуються базових речей у житті кожної людини – спосіб життя, шлях самовизначення та реалізації, сім'я і відносини в ній, трудова діяльність, розвиток психіки та особистості (інтелектуальний, емоційний, ціннісно-смісловий розвиток), спілкування та міжособистісна взаємодія, моральність і мораль, та ін. Динамізм цілей визначається розвитком суспільства, змінним умовами самореалізації.

Проблемою визначення мети виховання займалися Г. Ващенко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, І. Бех, О. Савченко, Г. Васянович, А. Богуш, Т. Поніманська, Л. Хомич, М. Євтух та інші українські дослідники. Завдяки їхнім дослідженням було виділено аспекти виховання: «соціально-нормативний, індивідуально-смісловий та ціннісно-діяльнісний» [1, 7, 15, 25].

Виділення таких груп цілей дозволяє систематизувати аспекти та сфери адаптації та соціалізації людини – культурний та професійний простір суспільства («соціально-нормативний аспект»), простір індивідуальності та особисте самовизначення людини в суспільстві («індивідуально-смісловий аспект») та простір міжособистісної взаємодії, де вступають у контакт Особистість та Інша взаємодія («Ціннісно-діяльнісний аспект») [5, 14].

В сім'ї в рамках дитячо-батьківської підсистеми, що здійснює виховні функції, стимулюється розвиток психіки та особистості дитини, але відбувається це відповідно до наявних у сім'ї уявлень про норму, цінності, культуру, правила взаємодії та спілкування в соціумі та рольових відносинах, як у сім'ї, так і в соціумі.

В релігійному вихованні відбувається формування морально-духовної сфери особистості на підставі певної релігійної конфесії та віровчальних принципів.

Соціальне виховання, що реалізується через певні громадські та державні інститути, макро- та мікрогрупи та різні організації, здійснюється за допомогою створюваних умов та планомірного впливу на індивіда з метою оптимального його розвитку відповідно до існуючих суспільних норм та цінностей.

Окремі варіанти соціального виховання, корекційні та дисоціальні, реалізуються в аспекті наявної необхідності (у разі наявності будь-якого відхилення від норми розвитку або здоров'я при корекційному вихованні або виховання індивіда, який потрапив під вплив тоталітарної чи кримінальної спільноти, яка виховує девіантну особу).

В рамках нашого дослідження розглянемо два варіанти виховання, що цікавлять нас, – сімейне і соціальне, що реалізуються в сім'ї та ЗДО.

Сім'я як із соціальних інститутів вирішує завдання відтворення поколінь і забезпечує первинну соціалізацію дітей. В рамках репродуктивної та виховної функції кожна сім'я кожна сім'я впливає на дитину з метою її соціалізації, але факт того, що ця система особлива і відрізняється від кожної іншої сім'ї, необхідно визнати факт того, що «скільки сімей, стільки й особливостей виховання...» [32]. Проте дослідження сім'ї у психології та педагогіці дозволили систематизувати види та типи сімей, класифікувати типи відносин та способів та стилів виховання. Велике значення такий науковий підхід до вивчення сім'ї та сімейного виховання дозволив визначити результати впливу на дітей при їх вихованні. Аналізуючи ступінь значущості впливу сім'ї на особистість дитини, можна зробити висновок про те, що «особливості впливів на дитину в сім'ї та психологічного сенсу відносин з нею, надає на дитину винятковий за силою і слідом у дитині вплив, який, часто, непереборний (без спеціальних професійних зусиль) згодом» [33].

З позицій психолого-педагогічних наук, виховання сім'ї має свої особливості та характеристики і є «... більш-менш усвідомленими зусиллями

щодо вирощування дитини, які вживаються старшими членами сім'ї, які спрямовані на те, щоб молодші члени сім'ї відповідали наявним у старших уявленням у тому, яким має бути дитина, підліток, юнак» [7].

Відмінність сімей, обумовлене як об'єктивними, і суб'єктивними характеристиками, яких можна віднести культурний рівень, освіченість, соціально-економічні параметри життя сім'ї (об'єктивні характеристики) та особливості особистості батьків, їх особистий досвід, уявлення, установки, цінності, транслиовані традиції, погляди й переконання, у тому числі й упередження особистості, що представляють собою. Така різноманітність, обумовлена закономірними відмінностями, все ж таки дозволило типізувати всі сім'ї і виділити «...просоціальні, асоціальні та антисоціальні сім'ї» [22].

В психології дослідженнями сім'ї в аспекті наданих нею виховних впливів займалися Е. Маккобі, М. Раттер, П. Ліч, Дж. Мартін, Д. Елдер та багато інших.

Для систематизації особливостей сімейного виховання та типу дитячо-батьківських відносин використовувалися такі категорії, як особистісний ресурс сім'ї, так і відносини всередині сім'ї: ставлення до дітей та відносини між усіма членами сім'ї (подружжям та членами розширеної сімейної системи). Ці показники у своїй сукупності дозволяють говорити про ступінь соціальної орієнтованості сім'ї, її культурацію, гармонійність і здатність надавати виховний вплив, що призводить (або не призводить) до гармонійного розвитку дитини [27].

Дослідження впливу сімейного виховання в залежності від типу сім'ї П. Ліча, М. Раттера показали, що негативний вплив на особистість дитини можуть надати не тільки асоціальні та антисоціальні сім'ї (що очевидно), а й просоціальна сім'я (залежно від особливостей батьків) може вплинути також деструктивно [47], впливаючи на такі особливості особистості дітей, як самооцінка, самовідношення, ставлення до інших та світу в цілому.

Завдяки обліку виділених у дослідженнях результатів особистості виховання дитини сім'єю, у психології виділено такі поняття, як «стиль сімейного виховання» і «тип дитячо-батьківських відносин» [47].

Слідуючи спеціальним словникам, можна сказати, що сімейне виховання, що реалізується в рамках певного патерну поведінки та спілкування батьків є «стилем взаємовідносин з дитиною в сім'ї, що характеризується ступенем контролю, турботи та опіки, тісністю емоційних контактів між батьками та дитиною (емоційно теплий – емоційно холодний), характером керівництва поведінкою дитини з боку дорослих (демократичний – авторитарний), кількістю заборон (обмежувальна – потуральна) тощо» [17]. Перша класифікація стилів виховання була запропонована ще в ХХ ст. Д. Баумринд, яка виділила «авторитетний, авторитарний і ліберальний стилі...» [40], яка згодом була доповнена четвертим, названим Дж. Мартіном та Е. Маккобі «нехтуючим» [27].

Подальші дослідження цієї проблеми призвели до розширення та деталізації варіантів підходів у вихованні та в класифікації Д. Елдера вже можна побачити сім стилів – «автократичний, авторитарний, демократичний, егалітарний, дозвоільний, потурання і ігноруючий» [27].

Аналіз стилів виховання та його впливом геть особистісні сфери дитини, з його емоційне благополуччя і рівень соціалізованості дозволяє виділити ряд значних компонентів, універсально сприятливо які впливають під час виховання дитини. Ними вважають «повагу, чуйність, загальна ворожість та орієнтованість сім'ї на домінуючі для неї цінності» [31].

Повага до особи, яка є загальною та обов'язковою вимогою в будь-яких взаємодіях людини з людиною і людини з суспільством, є основою і для відносин, і для впливу на нього. Це дозволяє особистості зрозуміти свою індивідуальність, усвідомлено функціонувати, вільно мислити і самовиражатися. У відносинах з дітьми це виявляється у прийнятті їх без будь-яких умов, у розумінні та прийнятті як почуттів, так і думок. Повага створює такі умови, в яких можливий якісний виховний вплив, змінюючи поведінку, формуючи моральні судження та рефлексивний аналіз, що веде дитину до очікуваних результатів соціалізації. Повага безпосередньо сприяє формуванню самоповаги та самоідентичності, послідовно наближаючи його до власної індивідуальності [16].

Чуйність є також важливим параметром успішних стратегій виховання, що впливає позитивно на його результати. Чуйність забезпечує певний ступінь близькості, підкреслює важливість і значущість дитини для батьків. Дитина в таких умовах бачить готовність дорослих орієнтуватися на її потреби, стан та проблеми, демонструє йому включеність батьків у його життя. Однак тут також все залежить від якості включеності. За наявності включеності в життя дитини з позицій «дорослий – дитина», або «сильний – слабкий» може виникати у дітей відчуття власної слабкості та невмілості, що призводить до недостатньої впевненості в собі, зайвому послуху вже поза сім'єю у відносинах з людьми, які мають «владу», конформізм, безініціативність і страх. Поступово це руйнує психологічну близькість та довіру, що впливає на дистанційність дітей як у сім'ї, так і у своєму подальшому житті [31].

При ворожості дитина та всі члени сім'ї існують у напрузі. Ворожі стосунки виявляються в присутній дратівливості, недовірі та контролі, покараннях за порушення «правил» або помилки, які вчиняють дитиною. Така напруга, створювана батьками найчастіше зумовлена не ворожістю, а бажанням правильно виховати свою дитину і страхом помилитися при вихованні особистості, дитиною ж це сприймається як відкидання, «нелюбов», і призводить до психологічного відходу дитини від відносин, скритності, часто до брехливості, порушень поведінки та зриву провідної діяльності.

Прагматично-орієнтовані батьки керуються при вихованні цілями та смислами «корисності», такими як матеріальне благополуччя, зиск від поведінки, діяльності, відносин. Такі цінності, якими керуються батьки, виховують у дитині цинізм, емоційну холодність та зневагу особистості іншого. У вихованні такі орієнтації виражаються в трансляції незначущості інтересів, схильностей, станів дитини по відношенню до «корисних» результатів її дій та «вигідності» певних вчинків і виборів, що вже призводить до формованої его-орієнтації дитини та ігнорування інтересів групи, суспільства або конкретних інших [25].

В антисоціальних сім'ях з властивим їм способом життя, культурними нормами та підходами у вихованні негативний вплив на особистість дитини більш виражена. Поведінкова деструкція батьків, агресивність, нетерпимість до оточуючих, як до близьких, так і до зовні існуючих, відкиданням прийнятих норм і правил зрозуміло стають психотравмуючими умовами, як за своєю суттю, так і за формою. Діти, перебуваючи в цих умовах, і не маючи можливості як вибору, так і віково-обумовленої неможливості адекватно оцінювати те, що відбувається, набувають невротичних та інших розладів, формується девіантна поведінка, а часто порушується і нормальний перебіг особистості. Проте, за такої жорсткої визначеності, враховуючи взаємну активність середовища проживання і особистості при соціалізації, в дітей віком певному етапі розвитку та за можливості спостерігати нормальні відносини у світі існує можливість особистого вибору цінностей і пріоритетних норм, що може сприяти конструктивному вибору Я інших способів реалізації виходячи з конструктивних цінностей і смислів.

Зроблений нами огляд проблеми сімейного виховання та визначення однозначного впливу сім'ї на формування особливостей особистості дитини, її особистісних якостей та системи цінностей підтверджує існуючу в суспільстві та культурі значимість ролі дитинства та умов, у яких проходить свій шлях розвитку та первинної соціалізації дитина для формування зрілої людини та її здатності до успішної та конструктивної самореалізації повноцінним членом сучасного суспільства з високими показниками задоволеності собою, іншими та світом загалом.

Як було сказано, проблема виховання у межах мети нашого дослідження цікавить нас у дошкільний період розвитку людини. Тут нами було розглянуто сімейне виховання, але також необхідно проаналізувати виховання у рамках соціальних інститутів, зокрема, у рамках освітніх закладів.

Дослідження педагогів та психологів, які займаються проблемою виховання в освітніх організаціях, показали, що «...метою виховання має бути формування базової культури особистості як основи для її подальшого розвитку,

до змісту якої має увійти культура життєвого самовизначення, сімейних відносин, економічна та культура праці, політична та правова, інтелектуальна, моральна, культура спілкування, екологічна, художня та фізична культура...». Іншими словами, виховання має на меті розвиток та формування повноцінної та соціалізованої особистості, здатної до самовизначення та самореалізації у всіх життєвих сферах у рамках досягнення своїх цілей і цінностей.

Вивчення проблем виховання дозволили узагальнити розуміння процесу виховання, яке представлене для освітніх закладів з позицій діяльнісного підходу, триаспектною системою впливу, який і здатний забезпечити досягнення такої масштабної мети як соціалізація особистості дитини. Цими аспектами є «соціально-нормативний, індивідуально-смісловий та ціннісно-діяльнісний» плани здійснення виховання [35].

Розглянемо зміст кожного аспекту докладніше.

Перший, соціально-нормативний, торкається проблеми адаптації дитини до миру з існуючими в ньому соціальними нормами, культурою та традиціями, суспільним устроєм, цінностями, з метою подальшої інтеграції в актуальному просторі життєдіяльності дітей.

Другий аспект, індивідуально-смісловий, представлений діяльністю зі становлення Я дитини у значенні її індивідуальності, в результаті якої має відбутися самовизначення дитини, що сприяє її усвідомленій та гармонійній самореалізації у просторі суспільства без втрати власного Я.

Третій аспект, ціннісно-діяльнісний, представлений забезпеченням безпосередньої активності дитини та взаємодії її із середовищем у вигляді спілкування, впливу, самоствердження, що забезпечить йому згодом існування в рамках «діалогу з іншим та світом» [43].

Психолого-педагогічні дослідження також виділили крім цілей та аспектів виховання ради обов'язкових компонентів, на підставі яких має, власне, і реалізовуватися виховання для його успішності та продуктивності. Тут були сформульовані характеристики конструктивного виховного процесу, його фази, закони та принципи, за якими і відповідно до яких воно має протікати.

До характеристик відносять такі позиції, як «закономірна логіка перебігу..., дискретність як стадійність процесу..., нелінійність...і ситуаційність...» [41].

Говорячи про фази процесу виховання, вчені мають на увазі послідовність усвідомленого прийняття виховних впливів, де насамперед має наступити осмислення (рефлексивна фаза), потім усвідомлення (ціннісно-сміслова фаза) і потім побудова маршрутів та способів застосування дитиною осмисленого на попередніх фазах виховання у взаємодії та діяльності (проективна фаза) [38].

Аналізуючи принципи, які є так званими законами виховання, можна назвати представлені у низці досліджень наступні позиції-закони:

- «– Закон цілісного розвитку людини;
- Закон розвитку індивідуальності за допомогою соціально, суб'єктивно та культурно значущої діяльності;
- Закон розвитку через подолання;
- Закон співтрансформації (взаємної зміни);
- Закон опору людського матеріалу;
- закон зростання потреби у значному Іншому» [21].

Які ж принципи повинні дотримуватися у виховній діяльності педагогів та всіх інших учасників виховного процесу. До них відносять: «принцип рефлексивності, принцип інтерактивності, принцип самореалізації, принцип обліку вікових та індивідуальних особливостей» [40].

Таким чином, розглянуті нами проблема виховання в науці та особливості сімейного та інституційного виховання в рамках освітніх педагогічних систем показали складність процесу цілеспрямованого формування особистості з метою її комплексної та сприятливої соціалізації. В аспекті абсолютної значущості та необхідності для дитини виховних впливів велике значення набуває усвідомлена діяльність усіх учасників цього процесу (батьків, педагогів, психологів, педагогічних систем, суспільства та держави) та відповідальне створення умов виховання та взаємодії з дитиною, а також усвідомлене застосування технологій,

методів та прийомів виховання в аспекті їхньої гуманності, доцільності та ефективності.

1.2 Виховна діяльність у ЗДО як умова успішної соціалізації дітей дошкільного віку

Виховання в освітніх системах є, як було вже сказано, цілеспрямовану та систематичну діяльність з розвитку особистості та формування особистісних якостей відповідно до універсальних базових цінностей і потреб суспільства з збереженням індивідуально-смыслових характеристик особистості, що дозволить дитині реалізовуватися органічно в суспільстві зі збереженням своєї індивідуальності.

Аналіз ролі виховання для соціалізації дитини показав безумовну необхідність для дітей комплексних культурно-виховних впливів. Складність та багатозадачність цього процесу визначає необхідність усвідомленості діяльності всіма учасниками цього процесу (батьків, педагогів, психологів, педагогічних систем, суспільства та держави) та відповідальність при створенні умов виховання та взаємодії з дитиною. Не менше значення має й осмислене та професійне застосування технологій, методів та прийомів виховання в аспекті їх гуманності, доцільності та ефективності.

Якщо у сімейному вихованні важливим є стиль взаємодії з дітьми, загальна організація життя та поведінка всіх членів сімейної системи, то в дошкільних освітніх організаціях домінуючими стають два компоненти, де перший – це виховна діяльність у ЗДО в цілому, виражена в концептуальному підході до виховання та наявності цілісної програми, побудованої відповідно до законів та принципів реалізації завдань виховання та соціалізації дітей як у кожній віковій групі, так і в дошкільному періоді розвитку загалом.

Проаналізуємо зазначені умови та фактори, їх специфіку та значення для якісної діяльності з виховання дітей дошкільного віку.

Враховуючи, що виховний процес за своєю суттю є діяльністю з послідовної соціалізації дитини, в організації цього аспекту діяльності в освітній установі необхідно враховувати не лише закономірності та закони виховання, а й процеси, що відбуваються з дитиною під час соціалізації. Як було вже зазначено, соціалізація завжди проходить через три етапи-процесу – «адаптацію, самореалізацію та подальшу інтеграцію» [43].

Важливу роль психолого-педагогічної діяльності у ЗДО грає визначення критеріїв ефективності, як соціалізації, і виховного процесу вихованців. Аналіз досліджень дозволили виділити та систематизувати ознаки, за якими можна визначити успішність виховних впливів фахівців дошкільного закладу. До них відносяться когнітивний, емоційно-мотиваційний та діяльнісний компоненти активності особистості дитини, що свідчать про рівень її розвиненості, соціалізованість і готовності успішно реалізовуватись у соціумі на наступних етапах вікового розвитку [55]. Розшифровуючи зазначені критерії соціалізованості дитини, можна сказати, що когнітивний компонент представлений розумінням цілей діяльності та присвоєнням у внутрішній план особистості наявного соціального досвіду (інтеріоризацією); емоційно-мотиваційний компонент – включенням та адекватним ставленням до результатів власної діяльності, задоволеністю ними та відносинами, що складаються у дитини з оточенням, наявністю у нього благополучного емоційного стану; діяльнісний компонент характеризується активністю та включеністю в різні види діяльності, а також знаходження способів цієї діяльності в аспекті власної індивідуальності як способу реалізації самого себе [43].

Стадійність процесу виховання та соціалізації загалом, і навіть розуміння педагогами критеріїв особистісної розвиненості, дозволяє дошкільному освітньому установі створювати умови, у яких послідовно, системно і диференційовано педагогами і психологами вирішуються завдання виховання.

Уся система виховної діяльності побудована на підставі цілей розвитку та завдань виховання дошкільника, позначених у Державному стандарті дошкільної освіти, де сформульовані пріоритетні завдання щодо формування

особистості дитини, такі як: створення сприятливих умов розвитку дітей відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей і схильностей, розвиток здібностей та творчого потенціалу кожної дитини як суб'єкта відносин із самим собою, іншими дітьми, дорослими та світом; об'єднання навчання та виховання в цілісний освітній процес на основі духовно-моральних та соціокультурних цінностей та прийнятих у суспільстві правил та норм поведінки на користь людини, сім'ї, суспільства; формування загальної культури особистості дітей, у тому числі цінностей здорового способу життя, розвитку їх соціальних, моральних, естетичних, інтелектуальних, фізичних якостей, ініціативності, самостійності та відповідальності дитини, формування передумов навчальної діяльності [46].

Така постановка питання та реалізація масштабних завдань вимагає від дошкільної організації створення виховної системи, яка здатна комплексно та цілеспрямовано надавати розвиваючі та виховні впливи на дитину-дошкільника різного віку. Сучасні ЗДО системний підхід реалізують за допомогою комплексу критеріїв, що мають «цільовий, змістовний, діяльнісний та результативний компоненти» [2]. Побудова роботи за таким типом і принципами не тільки здатна ефективно вирішити завдання розвитку та виховання дошкільника, а й навіть компенсувати чи скоригувати витрати соціалізації, куповані дитиною у межах сімейних систем різного типу та стилів виховання.

Етичні принципи, які є обов'язковими у педагогічній діяльності, не менш актуальні і для виховання. Вони представлені такими категоріями, як повага до особистості та її безумовне прийняття; як забезпечення рівних прав за різних можливостей дитини; об'єктивність, послідовність і справедливість педагогів при взаємодії з вихованцями; забезпечення проявів індивідуальності дитини, визнання та облік інтересів та схильностей дитини [53].

Реалізація виховних завдань здійснюється у різних формах та за допомогою різноманітних методів та технологій.

Формами виховної діяльності є різні варіанти організації впливу. Так, за кількістю учасників виділяють індивідуальні, групові чи масові заходи, а за

часом, що витрачається на підготовку до діяльності, визначають експромтні варіанти та заздалегідь підготовлені та сплановані форми взаємодії. Також систематизуються форми по затрачуваному на реалізацію виховного заходу часу та за домінуючим видом діяльності, в рамках якого реалізується мета виховання. За тривалістю перебігу виділяють короткочасні, регулярні і тривалі (довготривалі) заходи, а вид діяльності представляють такі форми роботи, як інтелектуальні, ігрові та змагальні, а також художні заходи, пов'язані з мистецтвом і творчістю [51].

Методи як конкретні способи реалізації виховної діяльності, що дозволяють вирішувати поставлені завдання в рамках мети, також згруповані за певними критеріями. Загалом вони узагальнено представлені методами, спрямованими формування особистості та свідомості людини; методами, спрямованими на присвоєння суспільної поведінки відповідно до норм та правил, що існують у соціумі; та методами, що дозволяють стимулювати бажану поведінку та способи діяльності [20].

На даний момент завдяки педагогічним дослідженням типізовано алгоритми виховної діяльності, які представлені структурою діяльності з чіткою та послідовною логікою від постановки мети до досягнення. Алгоритм виховних впливів у будь-якій формі та видах представлений 4-ма етапами:

- 1 етап – етап визначення цілей з характеристиками конкретності, досяжності та актуальності. Цілі формулюються з уявлення про них, де «мета – є ідея технологічного проекту загалом, що дозволяє провести оцінку якості застосованої виховної технології у вигляді співвіднесення ідеї та результату» [20].

- 2 етап – етап науково-методичного забезпечення та вибору концепції виховання, закладеної в основу виховної діяльності.

- 3 етап – етап безпосереднього структурування діяльності та виділення виховних ситуацій, що забезпечують досягнення мети виховання та соціалізації.

– 4 етап – етап планування рефлексивного аналізу та моніторингу ефективності виховної діяльності (або конкретної програми виховання) для своєчасної корекції шляхів та способів виховання.

Розглянувши суть та складові виховної діяльності у ЗДО, як цілісної та багатокомпонентної стратегії виховання та соціалізації дошкільника, опишемо не менш важливий аспект, що впливає на ефективність досягнення цілей виховання – роль педагога та його готовність до реалізації завдань виховання та соціалізації.

Під готовністю в педагогіці та психології розуміється здатність і діяльнісна рішучість людини вчинити якусь дію чи реалізувати якусь діяльність у цілому рамках поставленої мети чи завдання.

Значна роль педагога, який безпосередньо впливає на вихованця при його розвитку та вихованні, та необхідність ефективно досягати мети цих процесів, вже давно зробив проблему професійної готовності актуальною для психолого-педагогічних наукових та науково-практичних досліджень.

Складність такої освіти як професійна готовність та її багатокомпонентність для повного розуміння її суті потребує структурування та виділення окремих компонентів. Завдяки вивченню цієї проблеми різними авторами, можна виділити групи цього стану – готовність до вирішення професійних завдань навчання та виховання, тобто так звана «загальна готовність», під якою слід розуміти «сформованість професійних знань та комплексу навичок, які постійно підтримуються та відтворюються шляхом їх відновлення, володіння способами продуктивної діяльності із застосуванням творчості при виконанні професійної діяльності» [46]. Також до цієї групи можна віднести і готовність педагога до інновацій та інноваційної діяльності, під якою мається на увазі професійно-орієнтована особистісна якість, мотивує спеціаліста на пошук та освоєння нововведень та творчість при їх реалізації [4]. Враховуючи специфіку діяльності педагога, до цієї групи також відносять інформаційну та комунікативну готовність як володіння сучасними інформаційно-комунікативними технологіями, що забезпечують вирішення

завдань доступності інформації, сучасних способів передачі інформації та її візуалізації при навчанні та розвитку. [9].

Говорячи про готовність вирішувати професійні завдання, не можна не виділити такий компонент, як «рефлексивно-оцінна готовність, як уміння проводити аналіз власної чи чужої діяльності, ... оцінювати ефективність і на підставі цього реконструювати відповідно до аналізу» [34].

Враховуючи специфіку педагогічної діяльності, що є по суті та формою суб'єктно-орієнтованою, необхідно відзначити і етичну (або деонтологічну) готовність як «сформованість професійної поведінки, яка гарантує відносини поваги, довіри між усіма учасниками процесу» [20].

Завдяки вимірності готовності виділяються і критерії аналізу кожного її компонента, представленого еталонним набором знань, умінь та навичок педагога та психолога (а також будь-якого іншого фахівця – учасника виховно-освітнього процесу). Це забезпечує розробку діагностичного інструментарію, результати застосування якого визначають рівні та види готовності спеціаліста, що у свою чергу дозволяє визначати кваліфікацію спеціаліста, прогнозувати ефективність діяльності як індивідуальної, так і на рівні організації.

Наукові практико- та діяльнісно-орієнтовані дослідження виділили в цьому проблемному полі чотири рівні готовності, де один свідчить про її відсутність – «неприпустимий рівень», і три, які свідчать про її наявність, але сформованість на різному рівні володіння знаннями та навичками – «допустимий, оптимальний і пошуково-творчий» [30].

Таке розуміння визначило необхідність вивчення складових кожного рівня та чіткого визначення комплексу знань, умінь та навичок, якими володіє педагог та психолог, який реалізує завдання розвитку та виховання дітей дошкільного віку.

На сучасному етапі наукового вивчення проблеми професійної діяльності та її ефективності ідея готовності до реалізації спеціалістом завдань у професії деталізується у вигляді розкриття способів досягнення цих завдань. Тут сьогодні йдеться про діяльнісний та компетентнісний підхід, який у центр своєї уваги

ставить проблему відповіді на запитання – «що саме робити?» і «як саме робити, щоб досягти результатів?». На думку фахівців, тут йдеться про виділення комплексу або системи цілеспрямованих дій, що здійснюються в рамках діяльності як організацією, так і її елементами у вигляді підсистем та фахівців, які будують свої дії за принципами системності та послідовності. Інтеграція цього виявляється у програмах, проектах, окремих заходах, внутрішньо інтеграційних в аспекті ефективності та на рівні діяльності, що визначаються принципами цілеспрямованості та доцільності. Тут на передній план у пошуку факторів ефективності професійної діяльності педагога виходить особистість, яка виконує діяльність та відповідно володіє спеціальними на високому рівні розвиненими компетенціями, що забезпечують високі результати та загальну продуктивність.

Компетентнісний підхід – це «відображення усвідомленої потреби суспільства на підготовці людей як знають, а й уміють застосувати свої знання [45], яке складові, компетенції – це «усвідомлена людиною здатність (можливість) реалізації знань і умінь для ефективної діяльності у конкретній ситуації. Компетенція – це сплав традиційних знань, умінь і навиків з особистісними особливостями людини, з його самоусвідомленням, рефлексією під час пізнавальної діяльності» [10]. Крім набору компетенцій та здатності особистості їх застосовувати в оптимальному варіанті для досягнення максимально можливої результативності в конкретний момент діяльності було розроблено та запропоновано алгоритм компетентнісної поведінки, який представлений ланцюжком кроків – «...По-перше, аналіз ситуації наявними засобами з використанням готівкових знань; по-друге, усвідомлення знання, як засоби вирішення ситуації, визначення можливих способів застосування знань та їх здійснення; рефлексія утруднення; по-третє, усвідомлення «незнання» як необхідності набуття нового «знання»; по-четверте, визначення змісту «незнання» – якої саме інформації бракує на вирішення конкретної ситуації; отримання нової інформації з метою переведення «незнання» у «знання»;

використання нового знання на вирішення ситуації; рефлексія набутого знання, набуття «знання» про «знання»» [45].

Таким чином, виховна діяльність дитячого садка спрямована на мету розвитку особистості та соціалізації дитини. Вона реалізується систематично та послідовно на науково-методологічних засадах та чітких показниках норм вікового розвитку та закономірностях адаптації та соціалізації дітей дошкільного віку.

Величезне значення має високий професійний рівень фахівців, які у рамках системно-діяльнісного та компетентнісного підходу будуть усвідомлено застосовувати технології, методи та прийоми виховання в аспекті їх гуманності, доцільності та ефективності. Враховуючи динамічні характеристики як процесу виховання, так і самої педагогічної діяльності, на передній план висувається проблема вирішення питання про безперервний розвиток та професійне зростання педагогів, тобто підвищення їх педагогічної компетентності, необхідної для пошуку шляхів та способів конструктивної взаємодії з дитиною в ході її виховання та з усіма учасниками виховного процесу.

1.3 Психолого-педагогічне супроводження виховної діяльності у ЗДО

Психолого-педагогічне супроводження – це поняття, що має не таку давню історію. У словниках супровід тлумачиться як «дія, що чиниться будь-ким, і протікає разом (спільно) з будь-яким процесом або явищем» [57]. З розвитком в Україні практичної психології та запровадженням цієї професійної діяльності в систему освіти, психолого-педагогічне супроводження міцно увійшло практику діяльності психологів освіти. У широкому значенні, психолого-педагогічний супровід в системі загальної освіти різних рівнів стало особливою культурою психологічної підтримки та допомоги особистості всім учасникам освітнього процесу, як дітям, і їхнім батькам, і педагогам [2]. Аналіз наукової літератури показав, що в умовах сучасних завдань модернізації освіти, позначених державними освітніми стандартами [7], психолого-педагогічний супровід є необхідним процесом, і навіть умовою, діяльності і психологів, і всієї освітньої

організації в цілому, що дозволяє своєчасно і безперервно організовувати взаємодію, що дозволяє вирішувати актуальні питання.

В цьому аспекті сьогодні пропонується таке визначення цього поняття – «психолого-педагогічне супроводження – це цілісна, системно організована діяльність психолога та педагогічного колективу, у процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови для успішного навчання та розвитку кожної дитини в освітньому середовищі» [49].

Слід зазначити, що основний акцент і в розумінні, і реалізації супроводу в сучасних освітніх системах робився і робиться на дитині. Саме він стає головним суб'єктом цього напряму діяльності психолога, його розвиток та особистісне становлення, його успішна соціалізація та виховання. Психолого-педагогічний супровід взагалі є технологією, особливим видом допомоги дитині, призначеної для надання їй допомоги на певному етапі розвитку при вирішенні виникаючих проблем, чи у попередженні за умов освітнього процесу [28]. Ця технологія або метод (за іншими джерелами) психологічної діяльності зараз досить-таки розроблений і вже виділені принципи, на підставі яких будується супровід як процес. Так, на передній план при організації роботи висувуються інтереси суб'єкта супроводу. Саме вони перебувають у центрі уваги психолога і стає абсолютно пріоритетними.

Другим важливим принципом роботи є безперервність процесу супроводу, тобто діяльність, спрямована на інтереси дитини або, загалом кажучи, суб'єкта уваги, має бути постійною. Саме це і дозволить досягти таких складних і високих цілей, як формування особистості, оскільки створювані фахівцем сприятливі умови будуть утримувати в постійному фокусі інтереси дитини і своєчасно бачити складності, перепони, проблеми, що виникають, і направляти на ці «мішені» професійну увагу, застосовуючи спеціалізовані види діяльності для безпосереднього надання психологічної допомоги.

Третім принципом, на якому будується психолого-педагогічне супроводження, фахівці виділяють багатоаспектність такого роду діяльності. Іншими словами, супровід охоплює багато сторін життя та особистості суб'єкта,

захоплює особистість загалом, разом з усіма сферами її реалізації – вчення, працю, спілкування, діяльності, внутрішній світ особистості, її ціннісно-сміслові сфери.

Четвертим, але не менш важливим принципом є рекомендаційність психолого-педагогічного супроводу. Тут розуміється обов'язковість збереження індивідуальності людини, її індивідів, стилю діяльності, властивих йому від народження. Увага ж спрямовується на сфери особистості, що містять потребностно-мотиваційні конструкти, що забезпечують актуалізацію ресурсів особистості, мотивацію, що стимулюють розвиток, саморегуляцію та самозміну особистості.

На підставі даних принципів висуваються і завдання психолого-педагогічного супроводу. Тут виділяють необхідність «відстеження динаміки розвитку та психолого-педагогічного статусу учня; індивідуального підходу та розробки індивідуальної траєкторії розвитку та стійкої мотивації на нього; виховання здатності до самопізнання, саморозвитку, самовизначення; створення психолого-педагогічних умов розвитку дітей; забезпечення психологічної та педагогічної підтримки педагогів та батьків, як інших учасників процесу розвитку та освіти» [49].

Функціями процесу супроводу є три компоненти діяльності, безпосередньо пов'язані та взаємозумовлені між собою. До них відносять інформаційну функцію, що вирішує завдання оповіщення учасників цього процесу про діяльність, що реалізується психологом, про методи і прийоми, форми роботи, яка буде впроваджена в життя освітньої організації. По-друге, сюди включено функцію спрямування та організації координованої діяльності всіх учасників освітнього процесу та процесу супроводу. По-третє, існує і функція, що розвиває, завдання якої допомогти або стимулювати розвиток необхідних для ефективної реалізації умінь і навичок у всіх учасників процесу.

Побудована на таких принципах діяльність психолога з психолого-педагогічного супроводу та підтримки всіх учасників освітнього процесу, для реалізації позначених нами функцій, цілей і завдань, включає всі види діяльності

практичного психолога, починаючи від психологічної освіти, що має широкі цілі інформування та ознайомлення з психологічними знаннями, і до корекції виправлення окремих недостатностей чи перешкод, що заважають гармонійному розвитку. Для вирішення конкретних завдань психолог використовує методи діагностики, психокорекції, реалізує консультативну допомогу, забезпечує програми розвитку та профілактики. Також психолог супроводжує процеси адаптації, навчальну діяльність, включається до програм виховання особистості, тобто, повною мірою бере активну участь або ініціює програми підтримки та супроводу там і тим, де це необхідно відповідно до цілей і завдань, як організації, так і особистості, що бере участь у цих складних і тривало-протікаючих процесах.

Крім цього, слід сказати і про те, що психолого-педагогічний супровід має і різні рівні – «...індивідуальне та групове, і супровід на рівні групи та на рівні освітньої організації...» [2].

Такий структурований підхід до організації та реалізації психолого-педагогічного супроводу дозволяє проводити аналіз соціальної ситуації розвитку дитини, її найближчого оточення, діагностувати рівень її психічного розвитку, застосовувати активні групові методи роботи, методи активно-соціально-психологічного навчання, а також індивідуальну роботу з учнями, батьками, педагогами...» [2].

На думку фахівців, ефективність психолого-педагогічного супроводу, як складного, тривалого та комплексного процесу, багато в чому залежить від спільної активності та спрямованості, від якості взаємодії спеціаліста та супроводжуваного. Також є думка, що психолого-педагогічний супровід може бути «моделлю організації психологічної служби освіти і бути відбитком практичної системи теоретичних поглядів на діяльність педагога-психолога загалом» [49, 52].

В останні десятиліття психолого-педагогічне супроводження починає активно включати у своє поле підтримки не тільки дітей та батьків, а й фахівців, що реалізують завдання розвитку, виховання, соціалізації та працюючих в

умовах модернізації освіти. Високі стандарти освіти та відповідні вимоги до фахівців, які реалізують всі поставлені завдання відповідно до зазначених зразків, породжують пряму необхідність у безперервному навчанні та розвитку педагогів та вихователів. Необхідність постійного нарощування компетенцій, безперервне підвищення свого професійного рівня породжує пряму необхідність психологічної підтримки педагогам, причому не тільки емоційно-моральної (для профілактики емоційного та професійного вигорання), а й діяльнісно-компетентнісної, результатом якої стане наявність у педагогів та всіх інших фахівців освітньої установи компетенцій, як «сплаву традиційних знань, умінь і навичок рефлексією в ході його пізнавальної та трудової діяльності» та здатності до саморозвитку [10].

Сучасні дослідження професіоналізму та професійної готовності фахівців до діяльності на високому рівні показав, що крім набору компетенцій та здатності особистості їх застосовувати в оптимальному варіанті для досягнення максимально можливої результативності у конкретний момент діяльності необхідна висока самоорганізація своєї діяльності, що дозволяє вирішувати актуальні завдання рамках наявної мети. Цими вченими було розроблено та запропоновано алгоритм компетентнісної поведінки, який представлений ланцюжком кроків – «...По-перше, аналіз ситуації наявними засобами з використанням готівкових знань; по-друге, усвідомлення знання, як засоби вирішення ситуації, визначення можливих способів застосування знань та їх здійснення; рефлексія утруднення; по-третє, усвідомлення «незнання» як необхідності набуття нового «знання»; по-четверте, визначення змісту «незнання» – якої саме інформації бракує на вирішення конкретної ситуації; отримання нової інформації з метою переведення «незнання» у «знання»; використання нового знання на вирішення ситуації; рефлексія набутого знання, набуття «знання» про «знання»» [45].

Говорячи про педагогів ЗДО, реалізують як розвиваючі й освітні завдання, а й які займаються вихованням дитини, вирішують коло ширших завдань, які стосуються соціалізації дитини на целом. Виховна діяльність дитячого садка

реалізується систематично та послідовно, ґрунтується на науково-методологічних засадах, спирається на чіткі показники норм вікового розвитку та закономірності адаптації та соціалізації дітей дошкільного віку, що вимагає від фахівців високої компетентності, професійної гнучкості та здатності до постійної самоосвіти.

Ефективність виховної діяльності обумовлена готовністю ЗДО та всіх фахівців – педагогів, психологів до реалізації поставлених завдань. Складність та багатозадачність цього процесу визначає необхідність усвідомленості діяльності у всіх учасників цього процесу (батьків, педагогів, психологів, педагогічних систем, суспільства та держави) та відповідальність при створенні умов виховання та взаємодії з дитиною.

Величезне значення має високий професійний рівень фахівців, які у рамках системно-діяльнісного та компетентнісного підходу будуть усвідомлено застосовувати технології, методи та прийоми виховання в аспекті їх гуманності, доцільності та ефективності.

Враховуючи динамічні характеристики, як процесу виховання, так і самої педагогічної діяльності, на передній план висувається проблема вирішення питання про безперервний розвиток та професійне зростання педагогів, тобто, підвищення їх педагогічної компетентності, необхідної для пошуку шляхів та способів конструктивної взаємодії з дитиною під час її виховання, та з усіма учасниками виховного процесу. В цьому аспекті на передній план якраз і виходить психолого-педагогічний супровід зі своїми можливостями та ресурсами. Саме в рамках цього процесу є можливість створювати спеціальні умови для своєчасного розвитку у них актуальних компетенцій, підтримувати мотивацію на професійне зростання та навчання, забезпечувати взаємонавчання, надавати педагогам допомогу та підтримку у вирішенні завдань саморозвитку та професійної реалізації.

Висновки до першого розділу.

Проведений теоретичний аналіз проблеми соціалізації та виховання дітей дошкільного віку дає можливість стверджувати, що виховання як цілеспрямований процес формування особистості є центральним механізмом соціалізації. Вивчення наукових поглядів філософів, психологів, педагогів і соціологів підтвердило багатогранність цього феномену та розмаїття підходів до його трактування. В історичному контексті соціалізація розвивалася від розуміння як процесу адаптації індивіда до соціального середовища до інтерактивної взаємодії особистості та суспільства, що на сучасному етапі розглядається як взаємопов'язана система впливів та активної участі самої людини.

У дослідженнях Г. Тарда, Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, Ч. Кулі, Дж. Міда, Г. Блумера, А. Бандури та інших авторів було сформовано різні моделі соціалізації – від структурно-функціональних до інтеракціоністських та когнітивних. Їх узагальнення дозволило побачити соціалізацію як послідовний, багаторівневий процес, що охоплює адаптацію, самореалізацію та інтеграцію. Психологічні теорії (психоаналітична, гуманістична, біхевіористська, когнітивна) доповнили це розуміння, розкривши внутрішні механізми засвоєння соціального досвіду, формування образу Я, становлення самоконтролю, морального розвитку, соціальних норм і рольової поведінки.

Паралельно з цим сучасна педагогічна наука сформувала цілісне уявлення про виховання як цілеспрямовану діяльність, що здійснюється сім'єю, державою, соціальними інститутами та освітніми організаціями. Виховання має як соціально-нормативний, так і індивідуально-смысловий та ціннісно-діяльнісний аспекти, що забезпечує комплексність впливу на розвиток особистості дитини. Розглянуті функції виховання – культурно-трансляційні, нормативні, компенсаторні, інтеграційні – визначають його роль як ключового інструмента підготовки дітей до життя в суспільстві.

Особлива увага була зосереджена на сімейному вихованні, яке є базою первинної соціалізації. Аналіз наукових підходів засвідчив, що стиль взаємодії батьків з дитиною суттєво впливає на формування самооцінки, емоційної стабільності, мотиваційно-ціннісної сфери та моделей соціальної поведінки. Адекватність, послідовність і гуманність виховних впливів визначають здатність дитини будувати конструктивні стосунки з іншими та гармонійно адаптуватися до соціальних умов.

Разом із тим сімейне виховання має природні обмеження, пов'язані з індивідуальними особливостями сімейних систем, їх культурним рівнем та соціальними умовами. Ці фактори обумовлюють необхідність професійної підтримки процесу соціалізації через інституційне виховання у закладах дошкільної освіти. ЗДО виступає середовищем, яке забезпечує системне, цілеспрямоване та педагогічно обґрунтоване виховання, що неможливо забезпечити лише в сім'ї.

Теоретичний аналіз виховання в ЗДО засвідчив, що педагогічний вплив має відповідати закономірностям розвитку особистості й базуватися на принципах рефлексивності, інтерактивності, гуманності, індивідуалізації, вікової відповідності, наступності та цілісності. Важливою умовою успішності є також розуміння педагогами закономірностей психічного розвитку дітей, механізмів соціального навчання, особливостей дитячої діяльності як провідного чинника становлення соціальних навичок.

Усі ключові теоретичні положення дозволяють зробити висновок, що виховання та соціалізація дітей дошкільного віку – це взаємопов'язані процеси, які можна забезпечити ефективно лише за умови науково обґрунтованої професійної діяльності педагогів. Саме тому психолого-педагогічний супровід їх виховної роботи стає невід'ємним чинником підвищення якості освітнього процесу в ЗДО. Він забезпечує розвиток професійної рефлексії, сформованість компетенцій щодо роботи з дітьми та їх батьками, здатність проектувати виховні впливи відповідно до принципів гуманістичної, індивідуально-орієнтованої, компетентнісної освіти.

Таким чином, результати теоретичного аналізу підтвердили необхідність цілеспрямованого супроводу педагогів як умови професійно обґрунтованої та ефективної організації виховної діяльності у ЗДО. З'ясовано, що формування готовності педагогів до виховання дітей дошкільного віку не може бути стихійним – воно залежить від спеціально організованої роботи, спрямованої на розвиток професійних умінь, ціннісних установок, знань про закономірності розвитку та соціалізації, а також навичок взаємодії з сім'ями вихованців. Це визначає потребу у розробленні та апробації програм психолого-педагогічного супроводу, які становлять зміст другого розділу роботи.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗДО

2.1 Організація та методи дослідження

Експериментальне дослідження, проведене в рамках магістерської роботи з психолого-педагогічного спрямування із спрямованістю «Педагогіка та психологія дитинства», присвячене вивченню специфіки психолого-педагогічного супроводу виховної діяльності у ЗДО.

Для перевірки гіпотези про те, що програма психолого-педагогічного супроводу, спрямована на педагогів дитячого садка та підвищує їх компетенції по роботі з вихованцями та їхніми батьками, сприятиме успішнішій соціалізації дітей дошкільного віку та виступить умовою ефективної виховної діяльності у ЗДО, нами було організовано та проведено експеримент.

Експеримент проводився у три етапи:

- на першому етапі було зібрано дані про особливості виховної діяльності у ЗДО та готовність вихователів до реалізації завдань виховання та соціалізації дітей (констатуючий етап дослідження);
- на другому етапі була розроблена та апробована програма психолого-педагогічного супроводу, спрямована на педагогів дитячого садка та підвищує їх компетенції по роботі з вихованцями та їх батьками, що сприяє більш успішній соціалізації дітей дошкільного віку (формулюючий етап дослідження);
- на третьому етапі необхідно було проаналізувати отримані результати та виділити параметри, що свідчать про ефективність розробленої програми (контрольний етап дослідження).

Для реалізації експерименту було поставлено такі завдання:

- Визначити експериментальну базу дослідження та відібрати респондентів, що беруть участь в експерименті;

- визначити психолого-педагогічні методи та методики дослідження;
- зібрати фактичні дані про готовність педагогів до реалізації виховних завдань ЗДО та піддати їх кількісному та якісному аналізу;
- Розробити психолого-педагогічну програму, що дозволяє стимулювати готовність педагогів дошкільного закладу до ефективної реалізації завдань виховної діяльності у ЗДО;
- Перевірити ефективність реалізованої програми.

Експериментальною базою дослідження виступив ЗДО №228 м. Одеса. У дослідженні взяли участь 25 осіб, усі – педагоги дитячого садка із різним стажем професійної діяльності. Для збору інформації про ступінь готовності респондентів до реалізації завдань виховної діяльності у ЗДО нами було відібрано методики, що дозволяють проаналізувати як професійну підготовленість педагогів, так і їх особистісні особливості, необхідні здійснення виховання дітей дошкільного віку.

Методи та методики дослідження:

- метод анкетування;
- методи психолого-педагогічної діагностики:
 - «Самовизначення рівня готовності педагога до виховної роботи;
 - «Який я педагог»;
- методи психологічної діагностики:
 - «Комунікативні та організаторські схильності» (КОС);
- Методика «Шкали техніки спілкування: варіант Б».

Вибір даних методик обґрунтований тим, що кожна з них дозволить отримати інформацію як про професійну готовність вихователів дитячого садка № 288, до реалізації завдань ЗДО в рамках виховної діяльності, так і про їх особистісні особливості, що забезпечують психологічно благополучну взаємодію як з вихованцями, так і з їхніми батьками.

Охарактеризуємо коротко змістовні параметри вибраних методик.

«Самовизначення рівня готовності педагога до виховної роботи».

Ця психолого-педагогічна методика представляє собою список висловлювань (59 штук), що дозволяють випробуваному визначити ступінь сформованості кожної особливості, відображеної у фразі, у самого себе. Ступінь відбивається у трьох категоріях – «сформовано», «сформовано на середньому рівні» та «відсутнє взагалі». Кожен ступінь оцінюється у межах від 0 до 2 балів. Усі особливості та компетенції розбиті за чотирма блоками – «Моя професія; Мої знання; Моя орієнтованість у методиці виховної роботи; Моя здатність організувати виховний процес».

Загалом дана методика дозволяє виділити чотири ступені сформованості, або готовності до виховної роботи, – від базового рівня до високого з перехідними низьким та середнім рівнями готовності. Рівень визначається шляхом підсумовування балів, що відображають ступінь згоди випробуваного з висловлюванням.

Нами для аналізу були взяті результати, отримані за першим та четвертим блоком методики, що відповідало меті нашого дослідження. Однак, усі дані, отримані загалом по даному тесту, будуть цікавими як для педагогів, так і для методичної служби дитячого садка, що регулярно планує та реалізує маршрути професійного розвитку фахівців-педагогів дитячого садка.

«Який я педагог».

Дана методика є міні-опитувачем, спрямованим на отримання інформації про особливості ставлення респондентів до вихованців і способів взаємодії з ними в ході реалізації міжособистісної взаємодії.

Методика представлена 14-ма питаннями, на які необхідно вибрати два полярні варіанти відповіді – так чи ні. Підсумком кількісної обробки даних тесту з'явиться визначення ступеня педагогічної досвідченості респондентів у чотирьох рівнях сформованості – від дуже низького («слабкий педагог») до високого («дослідний педагог») з проміжними низьким («педагог, що має багато прогалин») та середнім («хороший, знаючий педагог»).

Також нами було взято дві психологічні діагностичні методики, що дозволяють виділити ступінь виразності комунікативних методик і

організаторських здібностей досліджуваних та ступінь володіння ними техніками спілкування.

«Комунікативні та організаторські схильності» (КОС).

Дана методика спрямована на виявлення та визначення ступеня сформованості комунікативних та організаторських схильностей досліджуваного. Вона являє собою опитувальник, представлений 40 питаннями, на які потрібно вибрати одні з двох можливих варіантів, тобто погодитися з ним, чи ні. Кількісний аналіз отриманих відповідей дозволяє визначити індивідуальний індекс КОС, який виходить шляхом співвідношення комунікативних та організаторських нахилів особистості. Крім цього, дана методика містить інформацію окремо і з комунікативних здібностей, і з організаторських, що дає можливість бачити слабкі та сильні сторони комунікативності особистості та на підставі цього будувати маршрути формування професійних компетенцій.

Загалом у методиці передбачено 5 рівнів розвиненості КОС – від низького до дуже високого з проміжними «нижчими за середній, середній і високий» рівнями.

«Шкали техніки спілкування: варіант Б».

Ця методика призначена для виявлення способів, що використовуються особистістю при реалізації спілкування з іншими. Під терміном «техніка спілкування» розуміється набір дій та операцій, які використовуються особистістю задля досягнення тієї чи іншої своєї мети спілкування та враховують особливості ситуації взаємодії. З позицій психології спілкування будь-який «процес спілкування вимагає використання певної системи засобів, а техніки спілкування розглядаються як операційна складова процесу спілкування безпосередньо.

Методика побудована за принципом методів самооцінювання, де респондент визначає наявність та сформованість певного способу комунікації при взаємодії, виходячи з особистого уявлення про ту чи іншу техніку спілкування, яка присутня у його арсеналі. Респондент при оцінюванні

зазначених параметрів використовує бальні оцінки в межах 5, де 0 повністю відсутній, а 5 явно виражена і використовується постійно.

В авторській методиці розроблено три варіанти тесту. Нами з метою дослідження обрано варіант Б, де не використовується експертна оцінка та не оцінюються інші, а респондент оцінює лише себе.

В тесті запропоновано 28 характеристик техніки спілкування та закладено 4 групи показників техніки спілкування: вербальні засоби спілкування; експресивні засоби спілкування; показник емпатії у спілкуванні та поведінкові навички спілкування. У результаті підрахунку виставлених оцінок визначається рівень сформованості технік спілкування в особистості (низький, середній та високий), але з урахуванням контексту та виду діяльності, в рамках якого процес спілкування реалізується.

Методика містить 16 описів певних характеристик, що мають значення для якості та ефективності процесу спілкування і виділяє «рефлексивно-перцептивні вміння, здатність до саморозкриття і вміння реалізовувати дії. Також у опитувальнику є три питання, що відображають невербальні техніки спілкування та спосіб іміджевої організації процесу, і один – відображає вміння працювати у групі.

Описані вище методики дозволили вирішити нам завдання констатуючого етапу дослідження та зібрати інформацію про професійну готовність досліджуваних до реалізації виховної діяльності у ЗДО та про їх особистісні особливості, що забезпечують якість комунікації та спілкування з вихованцями в ході міжособистісної взаємодії з ними.

2.2 Вивчення готовності педагогів ЗДО до виховної діяльності під час реалізації завдань дитячого садка

Основною метою констатуючого етапу дослідження було зібрати психолого-педагогічну інформацію про професійні та особистісні особливості

випробуваних-педагогів дитячого садка, що забезпечують їм готовність до реалізації виховної діяльності у ЗДО на достатньому та високому рівні.

Для досягнення цієї мети ми застосовували відібрані методи і методики дослідження описані вище. Результати, отримані завдяки цим методикам, подаємо нижче.

На початку збору даних нами було проведено аналіз респондентів за такими параметрами, як вік, педагогічний стаж, наявність та рівень професійної освіти та рівень кваліфікаційної категорії.

Педагогічний колектив дитячого садка представлений освітянами різного віку. Респонденти у нашій вибірці представлені різними віковими групами (таблиця 2.1). Для наочності подаємо рис. 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісна представленість респондентів у різних вікових категоріях (n=25)

Хронологічний вік педагогів					
до 25 років	25-29 років	30-39 років	40-49 років	50-59 років	старше 60
1 (4%)	3 (12%)	3 (12%)	11 (44%)	6 (24%)	1 (4%)

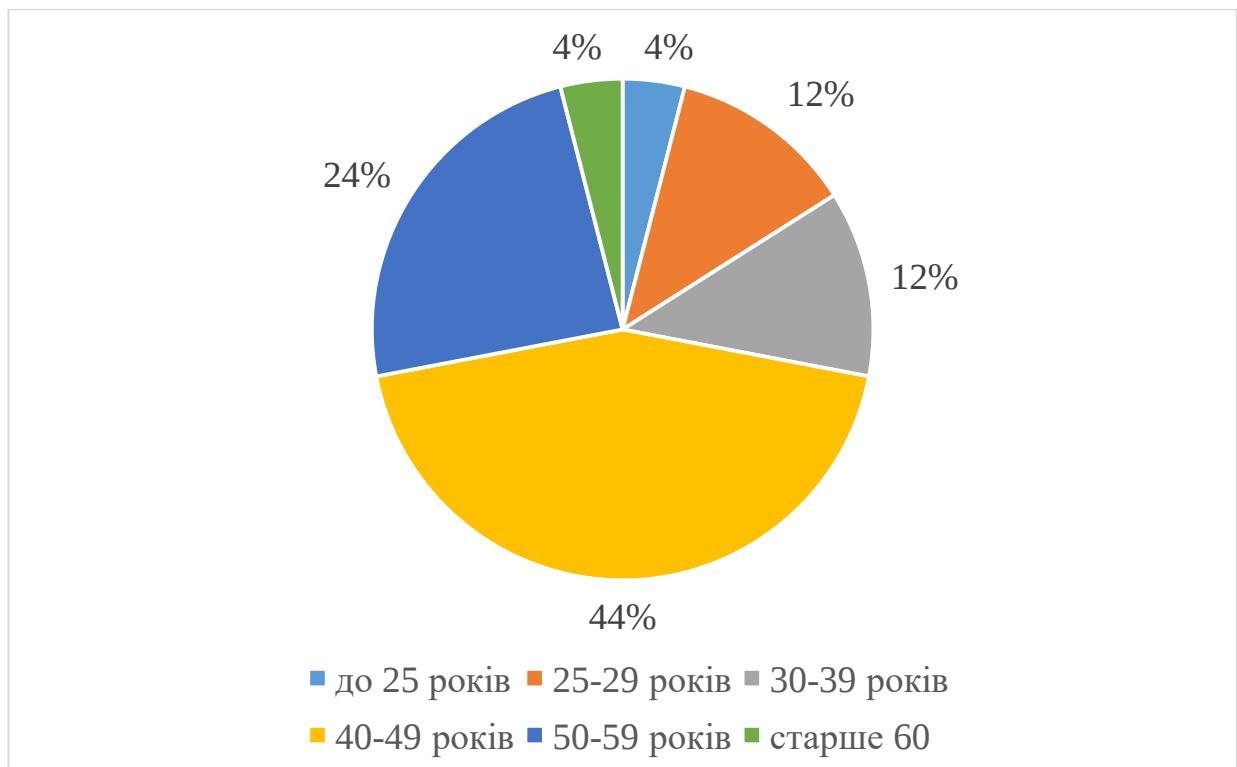


Рис. 2.1 – Представленість педагогічного складу дитячого садка за віком

Як очевидно з представлених даних, більшість педагогічного складу ЗДО представлена людьми старше 40 років. Загалом респондентів активного молодого та середнього віку (від 25 до 60 років) – 92 %. А педагогів молодше 25-ти і старше 60 всього двоє (по одному в кожній зазначеній віковій групі).

Аналіз респондентів за стажом педагогічної діяльності подамо в таблиці 2.2 та на рисунку 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл респондентів за стажом педагогічної діяльності

Стаж освітян					
до 3-х років	від 3 до 5 років	від 5 до 10	від 10 до 15	від 15 до 20	понад 20 років
3 (12%)	2 (8%)	2 (8%)	6 (24%)	6 (24%)	6 (24%)

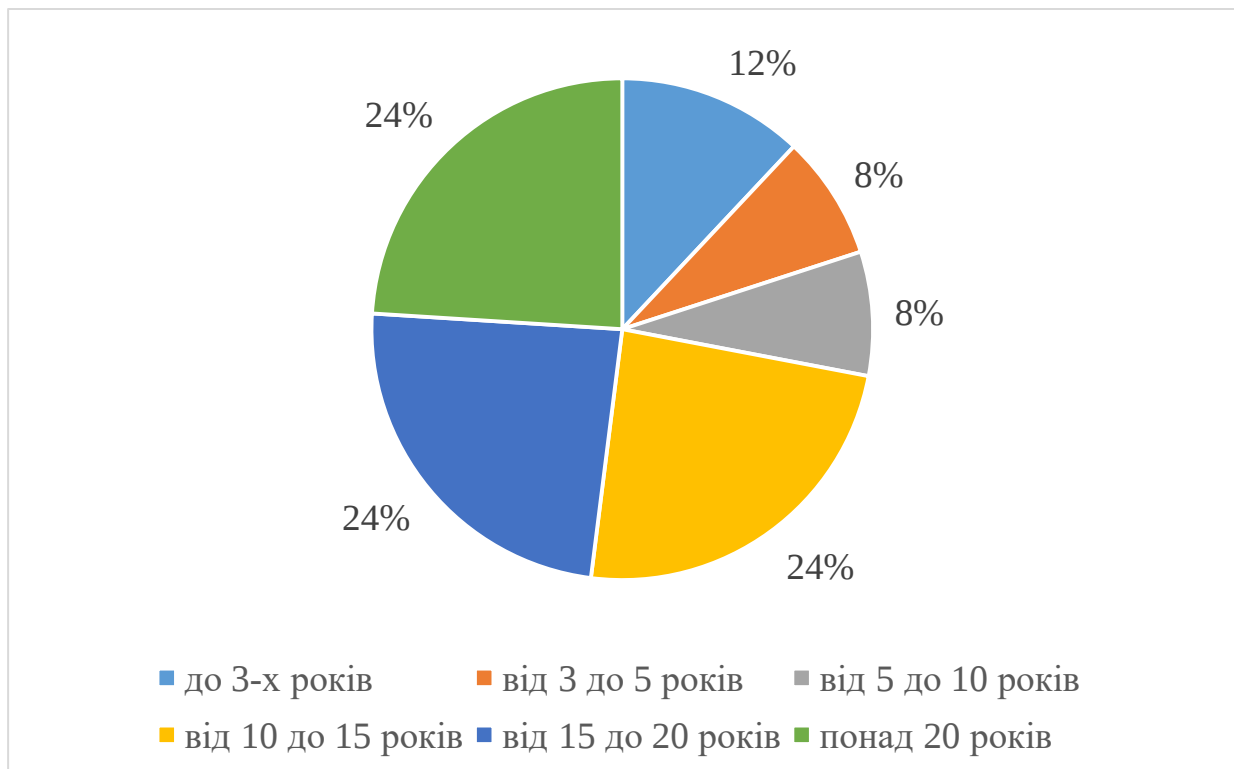


Рис. 2.2 – Розподіл респондентів за педагогічним стажем

Як видно на діаграмі, респонденти зі стажем професійної педагогічної діяльності понад 10 років домінують у дитсадку, є базою експериментального

дослідження – в педагогічному колективі загалом 72 %. Початківців педагогів серед респондентів всього 12% (3 особи), а педагогів зі стажем від 3 до 10 років – 16% (4 особи).

Далі представимо розподіл респондентів за наявності спеціальної професійної освіти (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Розподіл респондентів за наявністю професійної освіти

Рівень освіти педагогів ЗДО		
вища педагогічна	середня професійна	без освіти
17 (68%)	8 (32%)	0 (0%)

Як видно з таблиці, більшість педагогів мають вищу педагогічну освіту (17 осіб), а решта 8 (32%) – середню спеціальну. Педагогічних працівників без спеціальної професійної освіти у цій вибірці респондентів немає. Такий педагогічний склад має гарний професійний потенціал і передбачає можливість передачі досвіду, взаємонавчання та створення методичного співтовариства, що дозволяє вирішувати необхідні педагогічні та виховні завдання, та розробляти інноваційні форми та способи вирішення виховних завдань ЗДО.

Відповідно до нашого дослідження нами були зібрані дані про готовність респондентів до ефективної реалізації виховних завдань ЗДО. Для цього спочатку з педагогами було проведено бліц-опитування у вигляді міні-анкети, де їм було запропоновано крім загальних, два інформативні питання про наявність труднощів при виконанні професійних завдань щодо розвитку та виховання дітей, а також про специфіку їхньої взаємодії з батьками. Обробка відповідей респондентів дозволила підкреслити, що відзначені наявні проблеми педагогів у розумінні та обліку вікових норм розвитку, а також у диференціації індивідуальних особливостей дітей. Так, 18 осіб (72 %) наголосили на необхідності в кращому розумінні цих важливих параметрів розвитку та особистості дитини. Зіставляючи рівень кваліфікації та стажу респондентів із висловленими ними труднощами, ми визначили, що це властиво початківцям

фахівцям та педагогам з невеликим стажем професійної діяльності. Інші 7 осіб (28%) почуваються у цьому напрямі впевненіше. Ймовірно, труднощі пояснюються необхідністю співвідношення теоретичних знань про психологію дитини, отриманими під час професійного навчання, з реальною практикою взаємодії з дітьми під час їх розвитку та виховання. Також респонденти відзначили потребу в чітких умовах розвиненості когнітивної, емоційно-вольової та поведінкової сфер дитини. Кількісні показники респондентів, які висловили необхідність у цьому, ідентичні попереднім даним.

Також респонденти у питаннях роботи з батьками відзначили, що відчують складнощі у побудові з батьками партнерських відносин, зумовлених взаємними з педагогами та організацією інтересами у розвиненості та соціалізації власних дітей. Також існує розбіжність у розумінні особливостей дитини та ступеня її розвиненості батьками та фахівцями ЗДО. Є відстороненість батьків від життя та діяльності дитячого садка та групи, що пояснюється існуючою у них «споживчою» позицією по відношенню до фахівця – «ваш обов'язок, ви і робіть».

Таким чином, за результатами анкетування відзначені труднощі, пов'язані як із компетентністю, так і складнощами побудови педагогами конструктивної взаємодії з батьками вихованців. Все це ускладнює роботу з побудови маршрутів дитячого розвитку та орієнтації на індивідуальні особливості дитини при організації диференційованого підходу, що забезпечує кожній дитині максимально ефективні умови для гармонійного психічного та особистісного розвитку дітей.

Далі для отримання інформації нами були використані відібрані методики. По-перше, нами було проаналізовано результати за методикою «Самовизначення рівня готовності педагога до виховної роботи».

В рамках поставленої мети нами для аналізу були взяті з усієї методики лише розділи I та IV – «Моя професія» та «Здатність організувати виховний процес». Результатом обробки отриманих відповідей стало визначення рівня

готовності досліджуваних до виконання виховної діяльності на думку самих респондентів. Наведемо отримані дані в таблиці 2.4 та на рисунку 2.3.

Таблиця 2.4

Готовність респондентів до виконання виховних завдань

Рівень освіти педагогів ЗДО			
високий	середній	низький	базовий
4 (16%)	9 (36%)	9 (36%)	3 (12%)

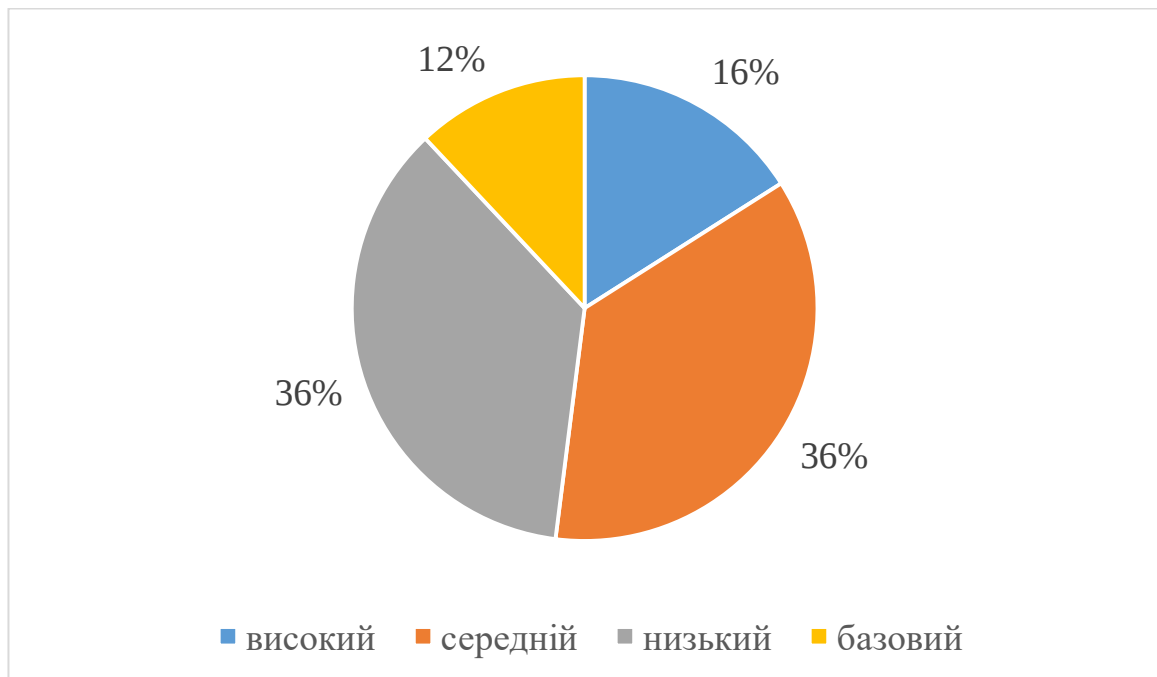


Рис. 2.3 – Готовність випробовуваних до виховної діяльності

Як видно з діаграми, лише трохи більше половини респондентів відчують себе цілком готовими до реалізації виховних завдань (52% респондентів високого та середнього рівня готовності), а решта 48%, з яких 12% при відповідях на питання показали, що мають, на їхню думку, лише базові основи для професійного виховання дітей у ЗДО і вважають себе не готовими.

З даних видно, що оцінка своєї готовності до виховної діяльності безпосередньо залежить ні від стажу діяльності педагогів, ні від рівня освіти і кваліфікації.

Для розуміння причин цього ми провели порівняльний аналіз відповідей досліджуваних за цією методикою і отримали більш докладний звіт, що свідчить про те, що зниження рівня готовності обумовлено нижчими балами, виставленими собі респондентами, на питання розділу IV цього тесту.

Так, якщо практично всі параметри, пропоновані у розділі I щодо ставлення до професії загалом («Моя професія»), були оцінені високими балами, то розділ «Здатність організувати виховний процес» багато питань оцінювалися у межах середнього й низького балів (1 і 0).

Якісний аналіз відповідей показав, що максимальний сумнів та почуття неготовності викликають такі критерії виховання, взаємодії та спілкування, як:

- Відсутність орієнтації на оптимістичний прогноз при вихованні,
- Проблеми з самовладанням та наявність почуття роздратування, відчуття втоми при виховних впливах,
- складнощі з конструктивною самокритикою,
- невпевненість щодо виховної мети у практиці роботи та послідовності у її досягненні,
- невміння бачити власні слабкі сторони,
- невміння знаходити конструктивні способи та прийоми необхідної критики поведінки чи діяльності вихованців,
- обмеженість способів та прийомів стимуляції та заохочення вихованців,
- складнощі з довірою вихованцям за необхідності стимуляції їх самостійності,
- неготовність використовувати гумор під час вирішення важких ситуацій, переважання повчальності.

Виділені випробуваними позиції цілком відповідають результатам бліц-опитування, проведеного нами, що може свідчити необхідність як оволодіння спеціальними прийомами і навичками взаємодії та спілкування, і осмислення виховних стратегій і тактик, дозволяють послідовно отримувати результати цієї діяльності.

Наступним застосованим нами тестом став тест «Який я педагог».

Результати, отримані за цією методикою, подамо в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Розподіл респондентів з педагогічної готовності до професійної діяльності

Рівень педагогічної готовності до професійної діяльності			
досвідчений	знаючий	початковий	низький
7 (28%)	10 (40%)	6 (24%)	2 (8%)

З цього тесту видно, більшість випробовуваних вказали у себе наявність компетенцій, відповідних досвідченому і знаючому педагогу. Таких у сукупності виявилось 68%. Їм властиво гарне знання та розуміння принципів та методів педагогічної та виховної діяльності, впевнене володіння методами та прийомами досягнення виховних та освітніх цілей, гнучка професійна поведінка при необхідності досягати результату.

Слабкою стороною цих педагогів чи інакше кажучи, зоною їхнього ризику, є можливість появи авторитаризму, прагнення до ідеального результату, незважаючи на розуміння абстрактності цього в практиці роботи та об'єктивно існуючих обмежень, як особистих, так і наявних у вихованців та його батьків. Це може призвести до професійного вигорання, деформації, що різко негативно впливає як на якість роботи, так і особистісне та психологічне здоров'я педагогів.

Інші ж порахували у себе дані компетенції недостатньо сформованими. 32% (24% – початковий рівень, 8% – низький рівень) респондентів мають труднощі, як і знаннях методик виховання, і у організації роботи з дітьми. Також у респондентів можливі труднощі із встановленням контакту з вихованцями, з управлінням їхньою увагою та організацією роботи в рамках занять та заходів. Таким педагогами потрібен методичний супровід, кураторство найбільш досвідчених педагогів та психологічна підтримка колективу на шляху розвитку професійної майстерності та оволодіння потрібними навичками.

Наступним блоком методик у нашому дослідженні став опитувальник «Комунікативні та організаторські схильності» (КОС). Наведемо результати,

отримані за методикою КОС у таблиці 2.6. Більшість (56 %) їх має цілком хороші схильності до комунікації та організації взаємодії, тобто, перебувають у середньому рівні розвиненості КОС. Людям з такими показниками властиво почуватися цілком комфортно при контактах з іншими, вміють встановлювати контакти, спілкування цілком здатні проявляти себе і дотримуватися власної думки. Однак ці здібності не мають стійкості, і найчастіше прояв їх залежить від будь-яких факторів, що може негативно впливати на процес взаємодії та спілкування. Така особливість говорить про доцільність послідовного формування стійких навичок спілкування та взаємодії, що необхідно педагогам у професійній діяльності.

Таблиця 2.6

Розвиток комунікативних та організаторських нахилів у респондентів

Рівень КОС	Шкала оцінки	Респонденти	Частка вибірки
низький	«1»	1	4%
нижче середнього	«2»	5	20%
середній	«3»	14	56%
високий	«4»	3	12%
дуже високий	«5»	2	8%

Також у цій вибірці є респонденти зі слабо розвиненими КОС (5 людина (20 %) мають нижчий рівень середнього, а 1 (4 %) – низький рівень розвиненості КОС). Вони не прагнуть встановлення контакту і навіть, часто, уникають спілкування з великою кількістю людей. Їм важко брати участь у публічних виступах, не схильні обстоювати думку чи заявляти про неї. Ці люди можуть бути недовірливими і чутливими до критики. Також вони зазвичай менш ініціативні. Таким людям необхідно розвивати у себе дані здібності, опановувати спеціальні техніки і прийоми спілкування. Також їм рекомендуються тренінги впевненості у собі, публічних виступів та самоконтролю та саморегуляції 12% респондентів мають високий і дуже високий (12% – високий, 8% – дуже високий

рівень розвиненості КОС. Це люди спрямовані на комунікацію та взаємодію з іншими людьми, ініціативні, виявляють активність у громадській діяльності, легко йдуть на контакт, надають необхідну допомогу. Для людей з високо розвиненими нахилами, а таких у вибірці 2 людини, властива, крім зазначеного, невимушеність навіть при спілкуванні з новими людьми або з великою їх кількістю, уміння організовувати та керувати діяльністю інших. Вони легко заявляють про свою думку і можуть схилити інших для її прийняття. У складних ситуаціях їм властива холонокровність та ефективне функціонування, самостійність. Вони наполегливі та послідовні. Іншими словами, комунікативна та організаторська схильність для такого типу людей є їхньою здатністю, що визначає найчастіше їхню спрямованість у діяльності, професію та інтереси.

Шкала техніки спілкування: варіант Б.

Дана методика, що дозволяє визначити емоційний та діяльнісний компоненти спілкування, оцінювалася піддослідними за принципом виставлення балів залежно від суб'єктивного уявлення про сформованість та наявність того чи іншого параметра, включеного у питання методики (від 0 («повна відсутність») до 5 («максимально виражена»)). Наведемо отримані результати в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Сформованість техніки спілкування у респондентів

Рівень володіння технікою спілкування	Параметри рівня	Респонденти	Частка вибірки
низький	до 35	3	12%
середній	36-62	17	68%
високий	63-80	5	20%

Якісний аналіз сформованості технік спілкування у вибірці респондентів показав, що більшість оцінила їх у себе як наявні у тому чи іншою мірою – 68 %. Тобто, при спілкуванні ці люди вміють ініціювати бесіду, знаходять спільні теми для розмов, мають привітність, знають правила етикету у спілкуванні, вміють

висловлювати свої думки. Також вони відзначають у себе вміння працювати в команді та вбудовуватись у спільну діяльність, розпочату іншими. Складними для них (Респонденти оцінили їх 2-3 балами) є вміння закінчувати діалог без шкоди для контакту, знаходити тактовні та безоцінні способи в ситуації критики чи необхідності висловити критичні зауваження. Також не впевнені вони відповідно до їхньої міміки та жестів ситуації та змісту висловлювань, інтонаційної відповідності сказаної мети та змісту взаємодії.

Респонденти з низьким рівнем (12%) були досить критичні стосовно себе в ситуаціях спілкування. Вони оцінювали всі запропоновані параметри нижчими балами. Ймовірно, це може бути викликане як власне несформованістю технічної сторони спілкування, так і відсутністю у них раніше самоспостереження та рефлексії до власної поведінки у процесі спілкування. Тобто, в ситуаціях міжособистісної взаємодії вони функціонували, ймовірно, спонтанно і поводитися експресивно, не свідомо регулюючи своє спілкування ні з операційно-діяльнісної сторони, ні з емоційної сторони.

Респонденти, які оцінили своє спілкування високими балами (20%), вважають, що вони цілком впевнено і конструктивно вибудовують процес спілкування, тактовні, розуміють почуття та переживання інших людей, вміють подавати інформацію та доносити зміст думки до співрозмовника. Тобто, їхня міжособистісна взаємодія і сам процес спілкування, на їхню думку, ефективний і дана категорія респондентів цілком задоволені собою.

Таким чином, за результатами констатуючого етапу експерименту можна сказати, що більшість респондентів у плані своєї педагогічної готовності до реалізації завдань виховної діяльності у ЗДО мають середні та високі рівні підготовки, хоча невеликій частині колективу потрібна допомога у їхній професіоналізації.

Практично всі респонденти мають хорошу спеціальну кваліфікаційну підготовку, але ж ними в бліц-опитуванні були відзначені деякі труднощі в роботі, пов'язані як з перенесенням теоретичних знань про вікові норми та

особливості розвитку дітей у практику роботи, так і з встановленням конструктивних взаємин із сім'ями та батьками вихованців.

Аналіз даних, отриманих за допомогою відібраних методик, показав, що за всієї професійної готовності до педагогічної діяльності, навички та способи виховання, а також організація всього виховного процесу загалом, вимагають подальшого вдосконалення.

Ці дані підтверджено і показниками методики «Який я педагог», де було відображено досвідченість педагогів. Однак, третина респондентів мають недостатньо розвинені професійні компетенції, що визначає необхідність осмислення способів підтримки та допомоги спеціалістам у їхньому становленні в ході безпосередньої діяльності.

Дослідження особистісних особливостей, пов'язаних з комунікацією та організацією взаємодії, показало, що більшість (майже 70%) респондентів мають виражені та добрі схильності до цієї сфери реалізації, а в інших (четверта частина респондентів), яким не дуже властива схильність до спілкування, потрібна спрямована тренування навичок, що забезпечують.

Це ж підтвердилося і показниками методики «Шкали техніки спілкування», де приблизно стільки ж респондентів ті чи інші складності у взаємодії та спілкуванні з людьми.

Загалом, педагогічний склад дитячого садка, що є випробуваними в нашому дослідженні, має гарний професійний потенціал і передбачає можливість передачі досвіду один одному, взаємонавчання та створення методичного співтовариства, що дозволяє вирішувати необхідні педагогічні та виховні завдання, та розробляти інноваційні форми та способи вирішення виховних завдань ЗДО. Але для реалізації цього потенціалу потрібно, на наш погляд, психолого-педагогічне супроводження, що дозволило б організувати необхідні процеси в педагогічному колективі, актуалізувати професійні ресурси, розвинути необхідні навички та підвищити рівень володіння ними, що сприятиме ефективній виховній діяльності педагогів.

На наступному етапі дослідження представимо розроблену нами програму супроводу педагогів, яка вирішує вищезазначені завдання.

2.3 Розробка та апробація програми психолого-педагогічного супроводу виховної діяльності у ЗДО

Відповідно до мети дослідження, спрямованої на вивчення специфіки психолого-педагогічного супроводу виховної діяльності у ЗДО як умови соціалізації дітей, нами було розроблено формуючий експеримент. Змістовно він був зумовлений необхідністю перевірки поставленої гіпотези про те, що програма психолого-педагогічного супроводу, спрямована на педагогів дитячого садка та підвищує їх компетенції по роботі з вихованцями та їх батьками, сприятиме успішнішій соціалізації дітей дошкільного віку та виступить умовою ефективної виховної діяльності у ЗДО.

Завдяки констатуючому експерименту та отриманим у ході його реалізації даним про ступінь готовності педагогів до вирішення завдань виховання та розвиненості у них комунікативних та організаторських схильностей, необхідні взаємодії з дітьми та цілеорієнтованої організації їх діяльності, ми підтвердили актуальність поставленої нами гіпотези про необхідність супроводу фахівців, які забезпечують їм як педагогічну, так і психологічну підтримку.

Як відомо, сучасному педагогові для професійної ефективності потрібна оснащеність не лише психолого-педагогічними знаннями про вікові та індивідуальні особливості своїх вихованців та досвід роботи, а й висока методична та технологічна забезпеченість діяльності, особистісна компетентність, гнучкість, мобільність, розвинені навички професійного комунікатора, тощо. Саме такий комплекс знань, умінь та навичок дозволить вирішувати сучасні завдання розвитку та виховання дитини та досягати успішної соціалізації дошкільнят у рамках ЗДО [6].

Апробація програми проводилася на базі дитячого садка №228 м. Одеса. Учасниками програми були педагоги цієї установи, які репрезентують респондентів у нашому дослідженні.

Програма представлена комплексом зустрічей, де на кожній вирішувалися завдання актуалізації та розвитку необхідних педагогам компетенцій, які б дозволили їм бути більш продуктивними при роботі з дітьми та батьками, а також досягати більшої ефективності при вирішенні професійних завдань.

Програма побудована на принципах актуальності, практико-орієнтованості, послідовності, системності, відкритості та безоцінного прийняття.

В роботі програми використовується діяльнісний підхід, забезпечує як активне включення кожного учасника в роботу на кожній зустрічі, так і гармонійне перенесення програмного матеріалу в практику роботи з дітьми та батьками кожним педагогом-учасником програми.

Програма інтегрує три важливі напрями, які були виділені нами під час збору показників розвиненості компетенцій у випробуваних:

1 напрям – актуалізація теоретичних знань про вікові та індивідуальні особливості дітей дошкільного віку, вікові норми розвитку та їх облік у практиці роботи.

2 напрямок – технологічна підготовка педагогів до роботи з дітьми та батьками.

3 напрямок – підготовка до роботи з батьками та сім'ями вихованців ЗДО.

Програма і всі її напрямки носять стимулюючий характер із практико-освітнім змістом, що сприятиме організації конструктивної взаємодії педагогів один з одним для продуктивного вирішення професійних завдань як на етапі роботи в програмі, так і в подальшій педагогічній діяльності.

Робота в програмі передбачає 12 академічних годин, всього 6 зустрічей, кожна по 2 академічні години. Перші три зустрічі присвячені роботі над розумінням проблеми дитячого розвитку та соціалізації дитини, а також психологічній підготовці до реалізації завдань розвитку та виховання

особистості дітей. Наступні дві зустрічі спрямовані на вирішення завдань взаємодії з батьками та пошук можливостей для побудови конструктивних відносин із ними. Завершальна, шоста, зустріч, спрямована на підбиття підсумків програми, на мотивацію та побудову маршрутів подальшої роботи педагогів на підставі набутих компетенцій.

Така організація програми на наш погляд забезпечуватиме інтеграцію теорії з практикою безпосередньої педагогічної діяльності респондентів, а також впроваджуватиме моделі взаємонавчання, обміну досвідом та саморозвитку педагогів для підвищення своєї кваліфікації.

Програма психолого-педагогічного супроводу, спрямована на педагогів дитячого садка та підвищує їх компетенції щодо роботи з вихованцями та їхніми батьками

Мета програми – стимулювати процеси групової взаємодії педагогів та розвинути необхідні їм професійні та особисті компетенції для ефективного вирішення професійних завдань виховання та соціалізації вихованців.

Завдання програми:

- актуалізувати теоретичні знання про вікові норми психічного та особистісного розвитку дитини дошкільного віку та визначити їх інтеграцію у практиці роботи;
- розвинути компетенції, необхідні для побудови конструктивної взаємодії з дітьми та батьками та ефективного спілкування з ними;
- стимулювати психологічну готовність педагогів до роботи з батьками та сім'ями вихованців;
- Стимулювати процеси професійної взаємодії педагогів один з одним для реалізації виховних завдань дитячого садка;
- мотивувати педагогів на саморозвиток та самоосвіту для ефективності професійної діяльності.

У ході реалізації програми застосовувалися різні види діяльності психолога (психолого-педагогічне просвітництво, елементи консультування з професійних умінь та навичок), форми та методи роботи (групова форма,

психологічний тренінг, кейс-метод, метод активного соціально-психологічного навчання).

Для розробки змісту програми використовувалася спеціальна література та напрацювання фахівців у сфері розвитку та виховання особистості дитини, її соціалізації та роботи дошкільного закладу з батьками.

Усі зустрічі (заняття) у програмі побудовані за однаковим принципом, де кожна містить три блоки – вступного, змістовного та заключного. У кожному блоці вирішуються, з одного боку, свої безпосередні завдання, з іншого – забезпечується наступність як усередині заняття, і між заняттями. Також у кожній частині заняття актуалізуються компетенції та формуються навички конструктивного спілкування, комунікації, саморегуляції та ін.

Зміст програми психолого-педагогічного супроводу, спрямована на педагогів дитячого садка та підвищує їх компетенції з роботи з вихованцями та їх батьками.

Зустріч 1. Організаційно-мотиваційна.

Мета – організація умов для конструктивної роботи в програмі, створення відносин прийняття та відкритості та виділення головної мети програми.

Введення.

а) вітання – проводиться у формі індивідуального неформального вітання кожного з колегами;

б) Завдання 1. «Правила роботи групи».

Мета – визначення правил роботи групи та їх обґрунтування.

Форма роботи: групова.

Метод роботи: групова дискусія.

Запитання для обговорення:

- безоцінне прийняття: його зміст і значення,
- правила конструктивної критики та її значення для розвитку та зростання, як професійного, так і особистісного,
- прояв ініціативності всіх учасників та заохочуваність питань,
- активна позиція кожного учасника,

– готовність до відкритої поведінки та прийняття інформації та досвіду;

Завдання 2. Позначення мети програми та коротке обговорення її практичної значущості та формату роботи групи.

Форма роботи: Робота у міні групах.

Запитання для обговорення:

– можливі варіанти роботи педагогів для підвищення якості вирішення професійних завдань у ході трудової діяльності,

– переваги та аналіз запропонованих варіантів: «Методична спільнота фахівців», «Клуб розвитку компетентності» та «Педагогічний клуб». Можливі також інші варіанти, запропоновані групою.

Змістовна частина.

Завдання 1. «Моя готовність до професійної діяльності».

Мета – обговорення результатів тестування педагогів.

Кейс-завдання.

Інструкція: «Систематизуйте параметри та критерії рівня готовності до професійної діяльності за запропонованими компонентами – спеціальні знання, виховання та взаємодія з дітьми, професійно-особистісне спілкування та взаємодія з батьками вихованців».

Робота із завданням кейсу: у міні групах необхідно виділити домінуючі проблеми та складності, вказані учасниками під час первинної діагностики.

Групове обговорення результатів роботи міні-груп:

– аспект спеціальних знань: облік вікових норм розвитку, диференціація індивідуальних особливостей дітей, критерії розвиненості когнітивної, емоційно-вольової та поведінкової сфер особистості дитини);

– аспект виховання та взаємодії з дітьми: відсутність орієнтації на оптимістичний прогноз при здійсненні виховання, труднощі з самовладанням та наявність почуття роздратування, відчуття втоми при виховних впливах, невпевненість щодо виховної мети у практиці праці та послідовності у її досягненні, невміння знаходити конструктивні методи і прийоми необхідної критики поведінки або діяльності вихованців, обмеженість способів та прийомів

їх стимуляції та заохочення, складності з довірою до дітей за необхідності стимуляції їх самостійності;

– аспект професійно-особистісного спілкування: складнощі з конструктивною критикою та самокритикою, невміння бачити власні слабкі сторони, неготовність використовувати гумор під час вирішення важких ситуацій, переважання повчальності;

– аспект взаємодії з батьками вихованців: складності в побудові з батьками партнерських відносин на основі загальної мети розвитку і соціалізації дітей, розбіжність у розумінні особливостей дитини і ступеня її розвиненості батьками і педагогами, складності подолання відстороненості від життя і діяльності дитячого садка і групи батьків, що зустрічається, яка пояснюється ними існуючою «споживчою» позицією робіть».

Результат роботи: створення загальногрупового «Списку труднощів» за результатами обговорення виділених проблем з подальшим коригуванням (за ініціативою учасників).

Також за результатами виконання цього завдання учасники висловлюють свою думку щодо колег, у яких виходить щось робити успішно з пред'явленого списку.

Звернення групи за досвідом успішності колег.

Запитання: «Завдяки чому у Вас це виходить?», «Як саме Ви це робите?», «Дайте рекомендації, як можна подолати складнощі та зробити це успішно» тощо.

Завершення роботи.

Підбиття підсумків роботи групи. Видача домашнього завдання «Вікові норми розвитку психіки та особистості дитини. Нормативні показники соціалізованості вихованців». Обговорення суті завдання.

Позитивний зворотний зв'язок провідного заняття – психолог ЗДО. Виділення сильних сторін учасників, виявлених кожним у ході зустрічі.

Прощання. Встановлення на наступну зустріч.

Зустріч 2. Психологічна освіта.

Мета – актуалізувати знання педагогів про віковий розвиток у дошкільний період дитинства, про сенс соціалізації та ознаки її ефективності, а також про роль індивідуальних особливостей у розвитку особистості, у поведінці та діяльності дитини.

Введення.

Вітання. Налаштування на роботу.

Завдання: «Скажемо одне одному щось приємне та надихаюче». Рекомендується для зняття напруги запропонувати учасникам говорити те, що захочеться – професійне, особисте, повсякденне або взагалі не пов'язане з роботою програми.

Змістовна частина.

Мета – обговорення проблем, позначених домашньому завданні.

Завдання 1. «Систематизуйте вікові норми розвитку психіки та особистості дитини та нормативні показники соціалізованості вихованців».

Форма роботи: робота у міні-групах.

Організується всього 4 групи, де кожна готує список, що відповідає певному віку дитини: ранньому, середньому, старшому та підготовчому до школи.

Для зняття напруги, що виникає при переробці теоретичного матеріалу та змістовності роботи, учасникам пропонується користуватися приготовленою спеціальною літературою.

Очікуваний результат: перелік показників норм розвитку за віком.

Організація роботи за підсумками: презентація кожної групи напрацьованих матеріалів. Їх обговорення та доповнення або коригування. Форма роботи – групова.

Підсумок виконаного завдання – ухвалення рішення щодо розробки короткого довідника за нормами розвитку та соціалізації «Шпаргалка педагога».

Останній етап.

Завершення роботи, підбиття підсумків. Прощання.

Зустріч 3. Комунікативна компетентність. Технології конструктивного спілкування».

Мета – актуалізація знань про комунікативну компетентність та розвиток навичок конструктивного спілкування та поведінки у ситуаціях ускладненого спілкування.

Необхідні матеріали: роздатковий матеріал «Список труднощів спілкування».

Вступна частина.

Вітання.

Завдання 1. «Поділилися настроєм» – всі учасники, вітаючи один одного, вказують на настрій або стан, використовуючи слова, які якомога точніше описують їх – «приємне, легке, похмуре, нейтральне, робоче, сумне, тривожне, втома, цікавість, інтерес» та інше. Для зняття напруги починає вітання ведучий. Також ведучий може утруднити підказувати учасникам деякі слова зі списку або просити групу допомогти з вербальним позначенням стану.

Змістовна частина.

Мета – систематизувати змістовні характеристики поняття «комунікативна компетентність», виділити відомі способи побудови комунікації.

Форма роботи: робота у міні групах, групова робота.

Основний метод – міні-лекція, дискусія.

Завдання 2. Комунікативна компетентність як професійно важлива якість педагога.

Інструкція: «Обговоріть поняття комунікативної компетентності та виділіть компоненти цього поняття. Сформулюйте аргументи на захист тези про те, що комунікативна компетентність є однією з

Значних складових педагогічної компетентності та професіоналізму педагога. Використовуйте під час обговорення запропоновані питання».

Запитання для обговорення:

– Що мають на увазі, говорячи про компетентність?

– Що слід розуміти під поняттям «комунікативна компетентність»?

– Чим комунікативна компетентність відрізняється від спілкування?

За підсумками обговорення у міні групах проводиться групова дискусія щодо поставлених питань. У процесі дискусії звертають увагу на чіткість питань, логічність відповідей, активність учасників цього процесу.

Підсумком роботи є формулювання висновків та виділення параметрів комунікативної компетенції. Для зручності та в якості навчання можна використовувати розшифровку понять, що обговорюються, зі спеціальних словників та навчально-методичних посібників:

«Комунікативна компетенція – це здатність засобами мови здійснювати мовну діяльність відповідно до цілей, завдань, ситуації спілкування в рамках певної сфери діяльності. В основі комунікативної компетенції лежить комплекс умінь, які дозволяють комуніканту брати участь у мовному спілкуванні (у його продуктивних та рецептивних видах). Комунікативна компетенція базується на: лінгвістичній, мовній, мовній, соціокультурній, соціальній, стратегічній (компенсаторної), дискурсивної, предметної, професійної компетенції» [7].

«Комунікативна компетентність включає:

- Вміння ясно і чітко викладати думки,
- Переконувати, аргументувати, будувати докази,
- аналізувати, висловлювати судження,
- передавати раціональну та емоційну інформацію,
- Встановлювати міжособистісні зв'язки,
- узгоджувати свої дії з діями колег,
- Вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях,
- організовувати та підтримувати діалог» [7].

Очікуваний результат – групове обговорення проблеми комунікативної компетенції та осмислення її компонентів. Висновки про необхідність комунікативної компетентності для продуктивного спілкування як з вихованцями, так і з їхніми батьками.

Заклучна частина.

Підбиття підсумків.

Домашнє завдання: провести рефлексивний аналіз власного спілкування в рамках виконання професійних завдань та виділити компоненти, сформовані максимально (тобто, що вдається) та потребують розвитку та вдосконалення. На цій підставі скласти "Маршрут особистого розвитку комунікативних компетенцій".

Прощання. Зворотній зв'язок. Побажання учасників один одному.

Зустріч 6. Підбиття підсумків циклу зустрічей у рамках «Педагогічного клубу ЗДО» (Клуб педагогічної компетентності).

Методи роботи: зворотний зв'язок, рефлексивний аналіз, проектування маршрутів розвитку.

Необхідні матеріали: медіапрезентація, роздатковий матеріал.

Введення.

Вітання. Обмін почуттями та настроями. Побажання з орієнтацією працювати групи.

Змістовна частина.

Завдання 1: Систематизуйте основні проблеми, що обговорюються під час зустрічей, та виділіть головне. Складіть список тез за підсумками роботи.

Форма роботи: робота у міні-групах з подальшим обговоренням у рамках групової роботи.

Метод роботи: обговорення.

Завдання 2. Варіанти роботи з батьками для покращення виховної діяльності у ЗДО.

Інструкція: «Уявіть напрацьовані під час зустрічей ідеї та варіанти можливих способів залучення батьків у діяльність ЗДО. Обговоріть та виділіть пріоритетні. Визначте порядок запровадження їх у роботу дитячого садка».

Форма роботи: групова робота.

Очікувані результати: орієнтовні тематичні варіанти проектів та методів їх застосування дитячого садка.

Завдання 2. Розробка проектів (орієнтовних) підвищення особистої професійної та комунікативної компетентності освітян «Маршрут професійного розвитку».

Інструкція: «Використовуючи матеріал, напрацьований під час зустрічей, складіть «Маршрут особистого професійного зростання» із зазначенням конкретних знань, умінь та навичок. Позначте способи відстеження позитивної професійної динаміки.

Форма роботи: індивідуальна з наступним груповим обговоренням та обміном досвідом складання плану підвищення кваліфікації.

Завдання 3. Аналіз способів подолання бар'єрів спілкування з батьками. Опрацювання окремих рекомендацій щодо організації спілкування і комунікації у «складних» ситуаціях (наприклад, критики, негативного зворотного зв'язку та інше) взаємодії.

У роботі використовується роздатковий матеріал (Додаток А). Також для ефективної роботи групи пропонується матеріал «Правила ефективної критики».

Завдання 4. Планування роботи «Педагогічного клубу».

Інструкція: «Запропонуйте план роботи «Педагогічного клубу» (або «Клубу професійної компетентності»). Виділіть теми, необхідні на вашу думку для професійного зростання. Випередіть їхній пріоритет. Прийміть групове рішення щодо запровадження плану у діяльність. Припустіть формат роботи та періодичність зустрічей».

Завершення роботи.

Підбиття підсумків. Зворотній зв'язок. Виділення переваг роботи Програми.

Обговорення мотивації на професійне зростання та розвиток.

Прощання. Побажання одне одному.

У ході апробації розробленої нами програми ми проводили спостереження з метою виявлення ознак впливу програми на ставлення педагогів до виховної діяльності дитячого садка, а також їх взаємодії в ході роботи та їх міжособистісних відносин.

Під час спостереження було відзначено поступове зняття напруги, подолання перешкод дистанції між досвідченими педагогами з високою професійною кваліфікацією та початківцями вихователями. Це було помітно за наявності підтримки, наростаючої відкритості поведінки, виразів підтримки, спокійного та конструктивного реагування на критичні зауваження.

Також як позитивний вплив програми можна відзначити наявність ділового та діяльнісного підходу при роботі над завданнями, наявність здорової конкуренції та орієнтації на досягнення мети. Загалом можна сказати, що ми відзначили конструктивну професійну поведінку всіх учасників Програми.

Більш детальний аналіз змін буде представлений далі, у параграфі, присвяченому аналізу ефективності програми.

2.4 Аналіз отриманих результатів

Відповідно до плану експериментального дослідження на заключному його етапі (контрольний етап експерименту) нами були проаналізовані повторно дані про готовність педагогів до реалізації виховних завдань та прояви їх комунікативних та організаторських здібностей, що визначають ступінь сформованості спеціальних особистісних компетенцій, необхідні ефективної взаємодії з вихованцями та його батьками.

Метою повторного аналізу даних є виявлення динаміки професійно важливих якостей особистості педагога як показників позитивного впливу апробованої програми психолого-педагогічного супроводу

Послідовно представимо результати порівняльного аналізу даних контрольного експерименту.

За методикою «Самовизначення рівня готовності педагога до виховної роботи» (розділи I та IV – «Моя професія» та «Здатність організувати виховний процес») було отримано результати, які нами були проаналізовані та порівняні з первинно отриманими даними. Представимо їх у таблиці 2.8 та на рис. 2.4.

Таблиця 2.8

Динаміка показників готовності досліджуваних до виконання виховних завдань

Рівень освіти педагогів ЗДО							
високий		середній		низький		базовий	
До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
4 (16%)	5 (20%)	9 (36%)	12 (48%)	9 (36%)	7 (28%)	3 (12%)	1 (4%)

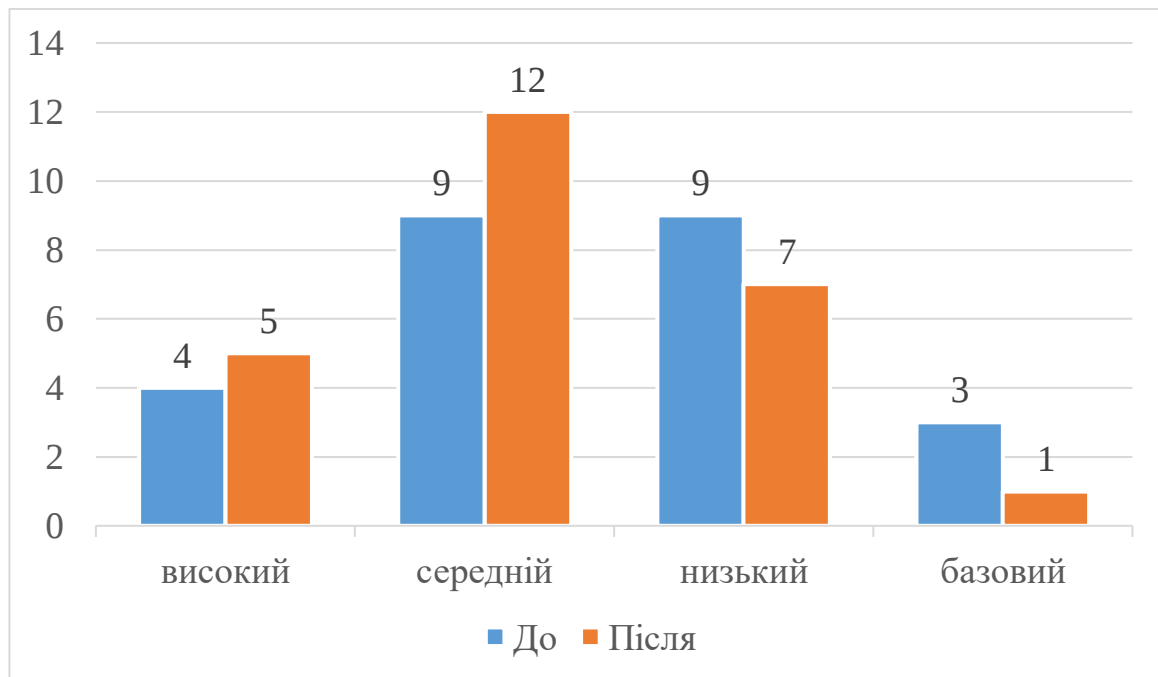


Рис. 2.4 – Динаміка готовності респондентів до виховної діяльності

На діаграмі видно, що програма психолого-педагогічного супроводу справила позитивний вплив на освітан. У представників кожної групи відбулося позитивне зрушення оцінки своєї готовності до виховної діяльності. Двоє людей з базового рівня перейшли на низький, а ось із низького перейшли на середній уже чотири особи. Середній рівень поповнився з допомогою переміщення оцінок педагогів із низьким рівнем самооцінювання готовності. Лише одна людина із середнього рівня оцінила себе готовою до виховної діяльності на високому рівні. Така незначна динаміка показників фахівців із середнім рівнем готовності пояснюється, ймовірно, їхньою високою професійною рефлексією та відповідальним самооцінюванням своїх компетенцій.

Для уточнення причин самооцінювання на колишньому середньому рівні піддослідним було поставлено питання про причини їх оцінок свого професіоналізму. Загалом, відповіді відобразили наше припущення, але цікавим тут було те, що вони, пояснюючи, говорили про розуміння необхідності у поглибленні знань та відпрацювання здобутих навичок у практичній діяльності, перш ніж вони зможуть оцінити свою готовність більш високо. Саме ці відповіді свідчать про наявність професійної рефлексії та здатність до аналізу фахівців власної діяльності. Тобто, у разі, програма вплинула позитивно не так на кількісному, але в якісному рівні, стимулювавши в педагогів процеси самоаналізу та його потреба у самоосвіті і саморозвитку.

Слід також зазначити, що основна динаміка відбулася за рахунок кращого розуміння процесу організації виховного процесу, але, як і раніше, викликають утруднення питання орієнтації на оптимістичний прогноз при вихованні, виділяються труднощі з самовладанням і роздратуванням, втому при виховних впливах, конструктивних способів та прийомів необхідної критики поведінки чи діяльності вихованців. Ці проблеми вважаються у професійній практиці об'єктивно складними та потребують послідовного формування необхідних компетенцій та навичок роботи. Така деталізація результатів роботи у програмі має велике практичне значення та дозволяє наповнити затребуваним змістом подальшу роботу апробованої програми як методичного співтовариства «Клуб розвитку компетентності».

Далі нами було перевірено динаміку рівня професійної готовності до педагогічної діяльності за методикою «Який я педагог».

Результати про динаміку, отримані за цією методикою, подамо в таблиці 2.9 та на рисунку 2.5.

Порівняльний аналіз даних педагогічної готовності також показав позитивну динаміку оцінок педагогами рівня свого професіоналізму. Після участі у програмі вже 84% респондентів оцінили свою компетентність на рівні досвідченого та знаючого педагога. Також позитивним моментом впливу програми є те, що випробуваних, які оцінюють свою готовність як недостатню

(низький рівень) не залишилося зовсім – усі вони оцінили себе тепер як спеціалістів початкового рівня. Це, швидше за все, означає появу у них кращого розуміння професійної діяльності, більшої усвідомленості при вирішенні ними педагогічних завдань та свого місця у професійній спільноті.

Таблиця 2.9

Динаміка педагогічної готовності до професійної діяльності у випробуваних

Рівень педагогічної готовності до професійної діяльності							
досвідчений		знаючий		початковий		низький	
До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
7 (28%)	10 (40%)	10 (40%)	11 (44%)	6 (24%)	4 (16%)	2 (8%)	0 (0%)

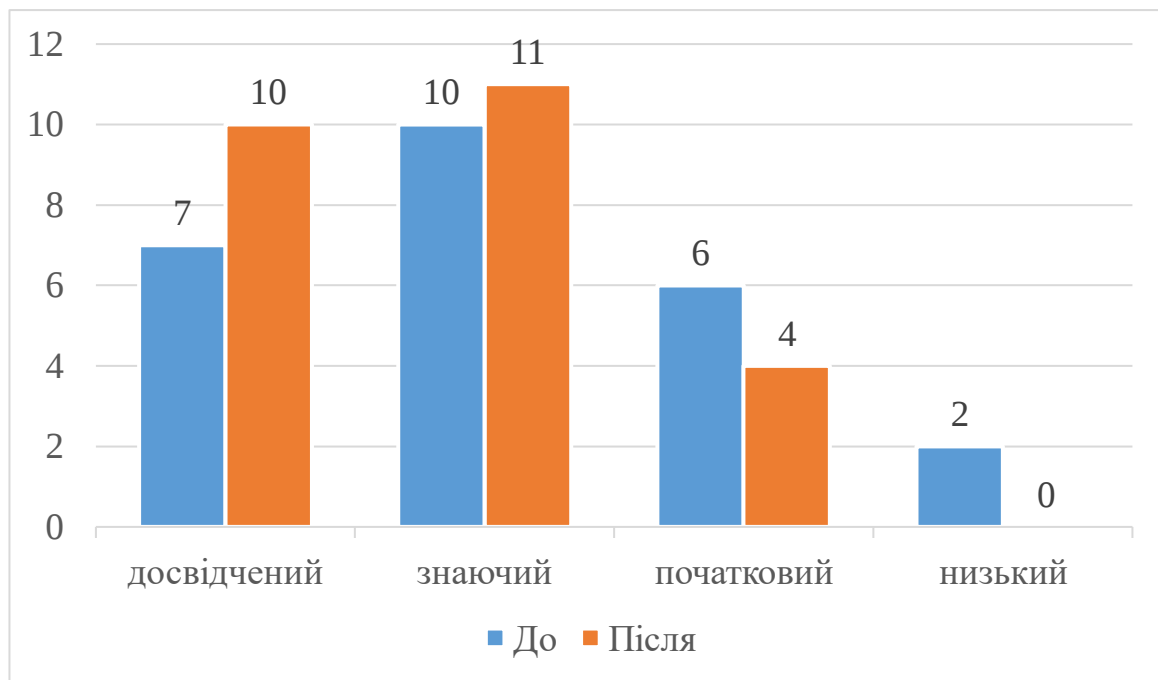


Рис. 2.5 – Порівняльні показники педагогічної готовності констатуючого та контрольного етапу експерименту

При повторному застосуванні методик психологічної діагностики ми також аналізували зміни при відповідях на запитання опитувальників після участі в програмі психолого-педагогічного супроводу педагогів.

При обробці отриманих даних по опитувальнику «Комунікативні та організаторські схильності» (КОС) ми також побачили зміни, виражені у

зміщенні рівня розвиненості досліджуваних здібностей (КОС) у респондентів. Наведемо результати порівняльного аналізу в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Динаміка ступеня розвиненості комунікативних та організаторських схильностей у респондентів

Рівень КОС	ДО		ПІСЛЯ	
	Респонденти	Частка вибірки	Респонденти	Частка вибірки
низький	1	4%	0	0%
нижче середнього	5	20%	3	12%
середній	14	56%	13	52%
високий	3	12%	6	24%
дуже високий	2	8%	3	12%

Уявімо зміну розподілу респондентів за рівнем розвиненості схильностей до комунікації та організації взаємодії, що відбулися після участі педагогів у розробленій програмі на риунку 2.6.

Візуальне відображення динаміки рівнів КОС у випробовуваних, виявлене на підсумковому етапі експериментального дослідження, показало зниження представленості кількості педагогів на рівнях низького та середнього розвитку схильностей, що вивчаються, і кількісний приріст досліджуваних по високому і вираженому рівням комунікативних і організаторських схильностей.

Ця кількісна зміна відображає позитивну динаміку комунікативних характеристик особистості у педагогів, що беруть участь у формуючому експерименті. Причиною цього, можна припустити, не безпосередній розвиток цих характеристик особистості, а розгальмовування ресурсних можливостей людини під час цілеспрямованої діяльності, що створювала необхідність їх використання у спеціально створених умовах комплексу розроблених дій, закладених у змісті програми. Також необхідно зазначити, що така актуалізація

комунікативного ресурсу педагогів відбулася завдяки принципам поведінки учасників під час роботи у програмі, виражених у безоціночності особистості, позитивного зворотного зв'язку та конструктивної критики, що не зачіпає особистість та самоповагу педагогів. Це дозволило виявлятися їм без страху оцінки та загрози професійному іміджу фахівців та їхнього Я в цілому.

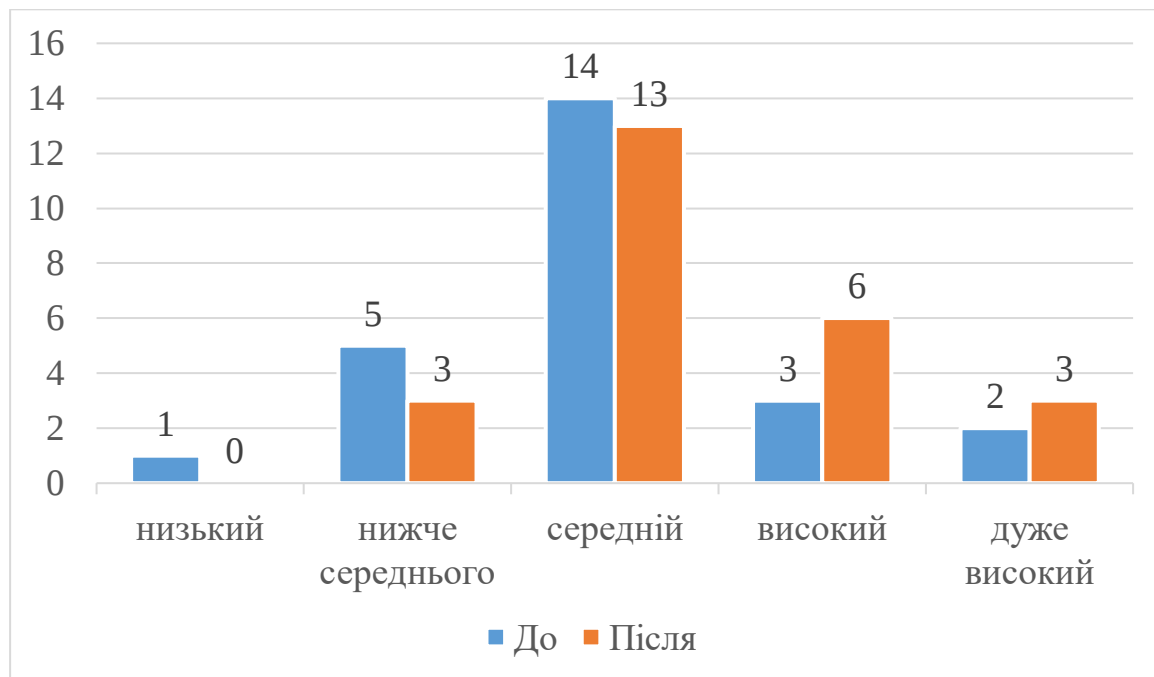


Рис. 2.6 – Динаміка ступеня розвиненості комунікаційних та організаторських схильностей у респондентів на констатуючому та контрольному етапі дослідження

Особливо це виявилось корисним для педагогів, які перебувають на перших етапах занурення у професійну діяльність (етап адаптації до діяльності та організаційних умов та вимог), які отримали можливість, з одного боку, усвідомлено використовувати вміння та, з іншого, ефект взаємонавчання при роботі у групі з колегами з різнорозвиненим компетентнісним професійним.

Повторно вивчили емоційний і діяльнісний компоненти спілкування у респондентів, застосувавши повторно методику «Шкали техніки спілкування: варіант Б». Наведемо отримані на контрольному етапі результати в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Динаміка рівня володіння техніками спілкування у респондентів під час експериментального дослідження

Рівень володіння технікою спілкування	Параметри рівня	ДО		ПІСЛЯ	
		Респонденти	Частка вибірки	Респонденти	Частка вибірки
низький	до 35	3	12%	0	0%
середній	36-62	17	68%	12	48%
високий	63-80	5	20%	13	52%

Представимо виявлену динаміку володіння техніками спілкування, для наочності на рисунку 2.7.

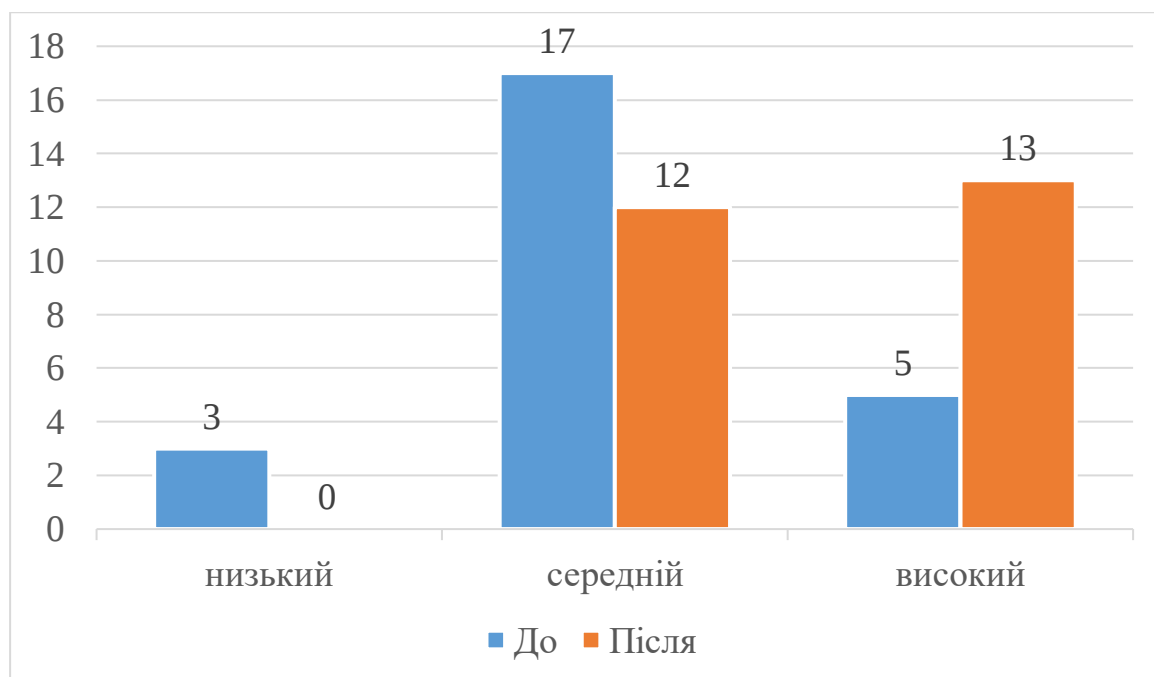


Рис. 2.7 – Порівняльний аналіз рівнів володіння техніками спілкування у респондентів на констатуючому та контрольному етапі експерименту

За цією методикою ми також можемо побачити підтвердження позитивного впливу участі в програмі на володіння досвідченими техніками

спілкування. У разі це виявляється у значному прирості (у 2,5 рази) учасників із високими показниками рівня володіння.

Після цілеспрямованої стимуляції застосування технік спілкування під час виконання завдань програми педагоги почали активніше проявляти себе у спілкуванні – ініціювати розмову, брати участь у дискусії, створювати сприятливі умови для участі у спілкуванні всім співрозмовникам, підтримувати комунікацію при груповому виконанні завдань, конструктивно вирішувати питання критики та зворотний зв'язок.

Респонденти, які оцінюють себе у спілкуванні більш критично, стали бачити в собі способи та техніки спілкування, що забезпечують їм необхідний рівень контакту та здатність до самовираження у діалозі при виконанні необхідних дій та діяльності в цілому.

Таким чином, проведений аналіз показників, що вивчаються у респондентів, проведений на контрольному етапі експериментального дослідження, показав позитивний вплив на самовідношення респондентів до наявності в них необхідних якостей та компетенцій, що виявилось в динаміці оцінки навичок та здібностей у більш високих оцінках.

Тим не менш, детальний аналіз відповідей на питання методик і запропонованого аркуша зворотного зв'язку показав потребу педагогів, що залишилася, у поглибленні та подальшому розвитку професійних компетенцій, необхідних для вирішення завдань виховної роботи, а особливо в аспекті роботи з батьками вихованців. Також було висловлено схвальне ставлення до продовження таких зустрічей у рамках діяльності «Клубу розвитку компетентності», ідея створення якого обговорювалася учасниками в рамках роботи у програмі психолого-педагогічного супроводу.

Висновки до другого розділу

Експериментальна частина дослідження була спрямована на визначення особливостей готовності педагогів до виховної діяльності в умовах ЗДО та

перевірку ефективності розробленої програми психолого-педагогічного супроводу. Отримані результати дозволяють сформулювати низку важливих наукових і практичних висновків.

Констатувальний етап експерименту продемонстрував, що рівень готовності педагогів до реалізації виховних завдань є неоднорідним і характеризується значними індивідуальними відмінностями. У частини педагогів виявлено недостатню сформованість професійних компетенцій, що проявилось у труднощах конструювання виховних ситуацій, невпевненості у виборі педагогічних засобів, поверховому розумінні вікових особливостей розвитку дітей та механізмів соціалізації. Особливо помітними були проблеми, пов'язані з роботою з батьками – труднощі налагодження партнерської взаємодії, недостатня комунікативна гнучкість, низький рівень готовності до врахування сімейних особливостей виховання дітей.

Виявлені за результатами діагностики рівні готовності педагогів свідчать про те, що виховна діяльність у ЗДО не завжди здійснюється на основі науково обґрунтованих принципів та з урахуванням сучасних підходів до дошкільної освіти. Це підтвердило необхідність розробки програми супроводу, спрямованої на підвищення професійної компетентності педагогів, розвиток їх рефлексивності, свідомого ставлення до виховних впливів і здатності будувати продуктивні взаємини з дітьми та сім'ями.

Розроблена програма психолого-педагогічного супроводу містила комплекс заходів інформаційно-просвітницького, методичного, консультативного характеру та була спрямована на розвиток теоретичної й практичної готовності педагогів до виховання дітей. Її структура охоплювала роботу у трьох напрямках: підвищення педагогічної компетентності, формування навичок взаємодії з сім'єю та розвиток рефлексивної культури педагога.

Формувальний етап експерименту показав позитивну динаміку рівня готовності педагогів у всіх її компонентах. Після реалізації програми учасники продемонстрували більш усвідомлене розуміння сутності виховної діяльності, зросла їх орієнтація на індивідуальні особливості дітей, покращилися навички

аналізу виховних ситуацій, зросла компетентність у застосуванні педагогічно доцільних методів і прийомів роботи. Особливо значущими є зміни у ставленні педагогів до взаємодії з батьками: збільшилася відкритість до партнерства, здатність будувати діалог і враховувати специфіку сімейного виховання.

У порівнянні з результатами констатувального етапу, на контрольному етапі було зафіксовано зростання кількості педагогів із високим рівнем готовності, тоді як кількість педагогів із низьким рівнем суттєво зменшилася. Це дозволяє стверджувати, що запропонована програма супроводу є ефективним інструментом удосконалення професійної діяльності педагогів ЗДО.

Загалом результати експерименту підтвердили, що розвиток професійної компетентності педагогів не може відбуватися стихійно та потребує системної підтримки. Психолого-педагогічний супровід виступає необхідною умовою якісного виховання дітей дошкільного віку, оскільки забезпечує педагогам методичну, консультативну та рефлексивну допомогу. Виявлено, що комплексна програма, побудована на принципах діяльнісного та компетентнісного підходів, сприяє підвищенню їх професійної зрілості, активності та відповідальності у реалізації виховних завдань.

Таким чином, експериментальне дослідження довело ефективність психолого-педагогічного супроводу як засобу розвитку готовності педагогів до виховної діяльності, що забезпечує успішну соціалізацію дітей дошкільного віку в умовах ЗДО.

ВИСНОВОК

Проведене дослідження дозволило комплексно розглянути проблему психолого-педагогічного супроводу виховної діяльності у закладах дошкільної освіти, що є важливою складовою системи соціалізації дітей дошкільного віку. В умовах сучасних соціальних викликів, трансформацій сімейного виховання, змін соціокультурного контексту та зростання вимог до якості освітнього процесу роль виховної діяльності у ЗДО суттєво підвищується, а її ефективність значною мірою залежить від професійної готовності педагогів.

Теоретичний аналіз дав змогу визначити виховання як системний, багатоаспектний процес, що поєднує соціально-нормативні, індивідуально-сміслові та діяльнісно-ціннісні компоненти, спрямовані на формування базової культури особистості. У сучасній науці виховання розглядається як важливий механізм соціалізації, здатний забезпечити адаптацію дитини до соціуму, розвиток її самосвідомості, формування моральних норм, навичок взаємодії та здатності до самореалізації в суспільстві.

У ході роботи було встановлено, що виховання в умовах сім'ї та ЗДО має свою специфіку, але обидва середовища відіграють ключову роль у становленні особистості. Сімейне виховання формує основу емоційної стабільності, ставлення до себе та інших, моделі міжособистісної поведінки. Водночас інституційне виховання у ЗДО доповнює ці впливи і забезпечує соціальне середовище, де дитина здобуває досвід взаємодії з однолітками, педагогами та ширшим оточенням, вчиться дотримуватися норм поведінки, набуває первинних соціальних компетентностей.

На основі аналізу наукових підходів зроблено висновок про те, що ефективність виховної діяльності залежить від професійної компетентності педагогів. Вони виступають носіями педагогічних впливів, організаторами виховних ситуацій, посередниками між дитиною та соціумом, а також учасниками партнерської взаємодії з батьками. Саме тому проблема готовності педагогів до виховної діяльності є ключовою для сучасної дошкільної освіти.

Експериментальна частина дослідження засвідчила, що рівень готовності педагогів ЗДО до виховної діяльності в реальних умовах є недостатньо високим і потребує удосконалення. Виявлені труднощі пов'язані як з теоретичною обізнаністю, так і з практичною здатністю організовувати виховні впливи, аналізувати та рефлексувати власну діяльність, будувати конструктивну взаємодію з батьками. Це підтвердило необхідність розробки системи психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на професійне зростання педагогів.

Розроблена та апробована програма психолого-педагогічного супроводу довела свою ефективність у процесі формування професійної компетентності педагогів. Вона сприяла підвищенню рівня їх педагогічної обізнаності щодо проблем соціалізації дітей, розширенню уявлень про закономірності виховання, формуванню навичок взаємодії з сім'ями вихованців, розвитку рефлексивності та відповідального ставлення до виховної діяльності. Педагоги стали більш упевнено застосовувати різні методи виховного впливу, краще розуміти потреби дітей, будувати партнерську взаємодію з батьками.

Контрольний етап експерименту підтвердив, що програма супроводу забезпечила значне зростання рівня професійної готовності педагогів до виховної діяльності. Позитивні зміни спостерігалися у всіх компонентах їх професійної компетентності: когнітивному, мотиваційному, ціннісному, практичному та рефлексивному. Це дозволило зробити висновок про ефективність системного підходу до розвитку педагогів у контексті вимог сучасної дошкільної освіти.

Комплексний аналіз результатів дослідження показав, що психолого-педагогічний супровід виховної діяльності у ЗДО має розглядатися як складова професійного розвитку педагогічних кадрів. Він забезпечує не лише розширення теоретичних знань, а й формування практичних навичок, необхідних для організації виховного процесу на засадах гуманізму, компетентнісного підходу, особистісно орієнтованої педагогіки та співпраці з сім'єю. Такий супровід

дозволяє створити умови для підвищення якості виховання дітей дошкільного віку, а отже, сприяє їх успішній соціалізації.

Узагальнюючи проведені дослідження, можна стверджувати, що:

Виховання та соціалізація дітей дошкільного віку – взаємопов’язані процеси, реалізація яких залежить від професійної компетентності педагогів і якості створених у ЗДО умов.

Психолого-педагогічний супровід педагогів є необхідним елементом системи дошкільної освіти, що забезпечує розвиток компетентностей, необхідних для успішної організації виховної діяльності.

Розроблена програма супроводу довела свою ефективність, сприяла підвищенню рівня готовності педагогів до виховання та покращила якість виховного процесу.

Успішна соціалізація дітей дошкільного віку потребує цілеспрямованої взаємодії педагогів та батьків, що можливо лише за наявності у педагогів сформованих комунікативних, рефлексивних і орієнтаційних умінь.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення моделей супроводу для різних категорій педагогів, створення цифрових інструментів для підвищення їх компетентності та вивчення впливу сімейного виховання на ефективність соціалізації дітей у ЗДО.

Таким чином, проведена робота підтвердила, що психолого-педагогічний супровід є важливим ресурсом розвитку професійної компетентності педагогів ЗДО, а отже, і ключовою умовою забезпечення якісного виховання та соціалізації дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анісімова О.Е. Педагогічна взаємодія вихователя і дітей в ігровій діяльності. Вісник Науково-дослідної лабораторії «Дошкільна освіта: історія, перспективи розвитку в ХХІ столітті» за матеріалами ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дитини в умовах закладу дошкільної освіти і сім'ї» (25 листопада 2020 р.). Умань : Візаві, 2020. Вип. VII. С. 17-21.
2. Бадер С., Варяниця Л., Гречишкіна І Аналіз нормативно-правової бази України щодо специфіки виховання дітей раннього віку Інноваційна педагогіка: наук. журнал. Одеса, 2025. Вип. 81. Т. 2. С. 149-152 URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2025/81/part_2/31.pdf
3. Бех, І. Д. (2003). Виховання особистості: навч.-метод. посібник: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь.
4. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ : Світич, 2006. 304 с.
5. Биков, В. Ю. (2008). Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ: Атіка.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови: близько 170000 слів та словосполучень / уклад. та голов. ред. В.Т.Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с.
7. Величко Т. Д. Підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 ; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2014. 273 с.
8. Вембер, В.П. (2006). Навчально-методичні вимоги до електронного підручника. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 4 (11). 50–56.
9. Гнізділовська О. Досвід організації дошкільної освіти в Фінляндії . Збірник матеріалів ІV Міжнародної науково-практичної конференції «Традиції

та нові наукові стратегії у Центральній та Східній Європі» (м. Київ, 25–26 червня 2021 р.). К. : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2021. С. 44-47.

10. Головінський І. Педагогічна психологія: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Аконіт, 2003. 288 с.

11. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012.

12. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник, Київ: Либідь.

13. Закон України «Про дошкільну освіту». Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14>

14. Зобенько Н.А. Методичні рекомендації до вивчення курсу «Основи інклюзивного навчання». Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2023. 76 с.

15. Кондратець І. В. Психолого-педагогічний супровід майбутніх вихователів ЗДО в площині планування та організації різних форм взаємодії з розвитку мовлення в групах раннього віку Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в контексті сучасної парадигми освіти: Збірник доповідей Всеукраїнської науковопедагогічної конференції, (27 жовтня 2022 р., м. Дніпро). С.142-148.

16. Кондратець І. Рефлексійна культура як необхідна компонента професійної підготовки сучасних фахівців дошкільної освіти. Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти : матеріали IV Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т.І. Поніманської. Рівне : Вид-ць О. Зень, 2021. С. 67–69.

17. Короткий тлумачний словник української мови: близько 7000 слів / уклад. Д. Г. Гринчишин та ін.; за ред. Д.Г.Гринчишина. К.: Просвіта, 2010. 599с.

18. Литвиненко І. Сучасна дитина у світі почуттів : особливості розвитку емоційного інтелекту дошкільнят. Дошкільне виховання, 2019. № 3. С. 3-6

19. Ломаковська, А. В. (2006). Інформаційно-комунікаційні технології – нова якість навчання та послуг: практико зорієнтоване дослідження. Київ: Інком.

20. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Наука і освіта. 2014. Вип. 10. С. 123–127.

21. Лялюк Г. М. Психолого-педагогічний супровід розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності. Науковий вісник Мукачівського державного університету, 2020 Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 1 (11) С. 31–34. С. DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-31-34

22. Машовець М. А. Підготовка сучасного педагога дітей дошкільного віку в умовах мінливого соціуму. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. Вип. 4(48). С. 339–347.

23. Методичні рекомендації щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану (для засновників закладів, науково-педагогічних працівників ПППО, директорів та педагогічних працівників закладів дошкільної освіти). Київ: 2022. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini>

24. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я: Діти та підлітки: МКФ-ДП. Режим доступу : https://moz.gov.ua/uploads/2/11374-9898_dn_20181221_2449.pdf

25. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» від 01.06.2013 р. № 665. Освіта ua. URL: <https://osvita.ua/legislation/other/37302/>

26. Павлова О.Г. Психолого-педагогічний супровід як умова професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск LXXX. Том 1. Херсон, 2017. С. 180–184.

27. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. Вип. 44. С. 28–34.

28. Пірожченко Т., Корнєєва О. Гра дитини. Впроваджуємо оновлений Базовий компонент дошкільної освіти. Дошкільне виховання, 2021. № 5. С. 3-13.

29. Половіна О., І. Кондратець. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки / за заг. ред. В. Є. Бенери. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 15. С. 119–128. DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.13>

30. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») / Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>

31. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології : навчально-методичний посібник / І. О. Луценко, А. М. Богуш, Л. О. Калмикова, В. У. Кузьменко, С. І. Поворознюк, О. Д. Рейпольська ; за наук. редакцією І. О. Луценко. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 213 с.

32. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями/навчально-методичний посібник / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н. А. Ярмола.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової. Київ, ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. 123 с.

33. Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини раннього і дошкільного віку : сучасні підходи та освітні технології : монографія / Л. В. Іщенко, С. С. Попиченко, Н. П. Кравчук [та ін.] ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2021. 281 с

34. Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дитини в умовах закладу дошкільної освіти і сім'ї: збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції для науковців, практичних працівників та студентів (18 жовтня 2018 р.) / [гол. ред. Л. В. Іщенко] Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. 90 с.

35. Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника: кол. монографія / Т.Кочубей, В.Кузь, Л. Іщенко [та ін.]; за заг. ред. В. Кузя. Умань: ВПЦ

36. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. монографія / наук. ред. А. Обухівська, Т.Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2020. 113 с.

37. Психолого-педагогічний супровід особистого розвитку дітей раннього і дошкільного віку: навчально-методичний посібник / укладач: Гречишкіна І. А. Лубни: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2025, 102 с.

38. Савченко О.Я. Новий етап розвитку початкової школи, Дошкільне виховання, 2001, №1, С. 6-10.

39. Садова, І. І. (2023). Організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Гуманітарний форум, 1(1), 28–34. [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-5GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-5GF)

40. Семиченко, В. А., Заслуженюк, В. С. (2001). Психологічна структура педагогічної діяльності. Ч. 2. Київ: ВПЦ «Київський університет».

41. Соцька, О., & Непомняща, І. (2021). Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти. Проблеми сучасного підручника, (27), 257–263. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-257-263>

42. Стратегія забезпечення права кожної дитини в Україні на зростання в сімейному оточенні на 2024-2028 роки <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1201-2024-%D1%80#n16>

43. Теличко, Т. В. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ :

Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 73 (т.2) С. 88-91. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.20>

44. Титова Н. М. Теоретичні і методичні засади психологопедагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2019. 45 с.

45. Федорова М.А. Особливості розвитку ігрової компетентності дитини у контексті наступності між дошкільною освітою і початковою школою. Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи : монографія. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2019. С. 300-314

46. Федорова М.А. Підходи до розвитку ігрової діяльності у дошкільному віці. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 22-23 квітня 2021 р.). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. Вип. 10. С. 418-421

47. Швайка Л. А. Методична робота у ЗДО. Харків «Основа». 2017.

48. Щербакова К. Професійна готовність вихователя до забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя), 2021, №1, С.141-146. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2021-PP-1-141-146>

49. Baumrind D. Child care practices anteceding три patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs. New York: Cambridge University Press, V. 75. N. 1, 1967. P. 43-88.

50. Durkheim E. The Elementary Forms of Religious Life. Oxford: Oxford University Press, 2001. 358p.

51. Goodman G., Arbona C., Dominguez de Rameriz R. Highstakes, minimum-competency exams: How competent are they for evaluating teacher competence? Journal of Teacher Education. 2008. Vol. 59. P. 24–39.

52. Herskovits MJ Cultural relativism; perspectives in cultural pluralism. New York: Random House, 1972. 293p.
53. Mead GH Mind, Self, i Society: 3 Standpoint of Social Behaviorist. Chicago: University of Chicago Press, 1934. 400 грн.
54. Mead M. Continuities in Cultural Evolution. NY: Transaction Publishers, 1999. 471 p.
55. Newcomb D. The Sociology of Wholeness: Emile Durkheim and Carl Jung. Hmb.: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 52 с.
56. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, 1995. Warszawa: WSiP.
57. Oser F. K., Achtenhagen F., Renold U. Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways. Rotterdam, the Netherlands : Sense. 2006. 510 p.
58. Parsons T. Family, socialization i interaction process. N.-Y.: Free Press, 1955. 422 p.
59. Parsons T. Structure of social action; study в соціальній теорії з особливим посиленням на групу останніх європейських письменників. New York: Free Press, 2012. 844p.
60. Wallace S. A Dictionary of Education (Oxford Quick Reference). Oxford: Oxford University Press, 2009. 327 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Рекомендації з конструктивної поведінки в конфлікті

Конструктивна поведінка у конфлікті

Потрібно виявляти увагу та доброзичливість до співрозмовника, терпимість до його особливостей, показувати своє щире співчуття.

Уважно вислухайте таку людину, не перебиваючи й не показуючи, що вам уже відомо те, що вона має намір сказати, оскільки це дратує ще сильніше. Добрий ефект дає техніка прямого повторення, інтерпретації або узагальнення почутого – таким чином людині дають зрозуміти, що її почули й зрозуміли.

Не можна одразу й повністю заперечувати чийсь думку, якщо вона не збігається з вашою, приймати заданий провокатором конфлікту тон, різкість і агресивність, відповідати на атаку атакою (щойно спілкування переходить на підвищений тон, ніхто вже нікого не чує).

Як тільки опонент висловиться, слід спокійно висловити думку про те, **«що його позиція дійсно дуже цікава, і її можна було б прийняти»**, і таким чином висловити схвалення, яке сприяє зниженню агресії, гніву, обурення та первинного запалу. Тут же м'яко додати, що **«саме ця ідея (план, позиція, бажання тощо) розробляється (розглядається, обговорюється, приймається і т. ін.), але містить деякі нюанси, які потребують уточнення і заважають...»** – це знезброює навіть дуже запального, вороже налаштованого опонента.

Необхідно уникати зіткнень особистісного характеру. Не слід сприймати недоречну лексику й словесні образи на свою адресу, усвідомлюючи, що цього человека потрібно сприймати таким, яким він себе показує, не намагаючись докоряти його або закликати до дотримання пристойності.

Слід намагатися бути стриманим, контролювати свої рухи, мовлення, міміку. Крім усього іншого, стриманість і спокій знижують загальний накал пристрастей.

Говорити з опонентом потрібно зрозумілою для нього мовою, повільно та правильно, уникаючи слів-паразитів.

Не слід демонструвати свою інтелектуальну перевагу.

У вже розвиненому конфлікті не можна поспішати з відповідною реакцією.

Краще витримувати паузи, ніби **«пропускаючи повз вуха»** будь-які репліки та вимоги. Замість відповіді на висловлене бажано поставити зовсім інше запитання, не за темою, щоб виграти час для продумування своєї тактики та стратегії.

Бажано висловлювати співрозмовнику не готові оцінки і висновки, а свої почуття, стани, викликані його словами: це допоможе уникнути різкого опору чи незгоди, а навпаки, мотивуватиме до пояснення своєї позиції. Перш ніж вести мову про критику, зауваження чи поради, потрібно чітко знати, що конкретно вам не підходить, – ви маєте бути впевнені, що правильно всі висновки зробили.

Правила конструктивної критики

Ситуація – Поведінка

Встановлення контакту → Почніть розмову з ввідної бесіди

Нелицеприятна і проблематична критика → Схема «позитив + негатив + позитив»

Необхідність деталізації → Говоріть по суті, уникаючи узагальнень. Торкайтесь лише тих аспектів, які людина може змінити.

Стереотипи → Уникайте стереотипно-оцінних тверджень, що експлуатують вікові, статеві, расові й інші упередження.

Перекладання провини → Уникайте докорів – бережіть самолюбство та амбіції.

Ситуації переживання → Співчуйте – розділяйте почуття людини.

Обговорення поведінки → Зосереджуйтеся на поведінці – метою критики має бути поведінка людини, а не вона сама.

Необхідність перевірки розуміння → Стежте за тим, чи правильно вас розуміє співрозмовник.

Тактовність при взаємодії → Залишайте людині свободу манери – не нав'язуйте силою іншому своїх думок, установок чи переконань, він має право на захист себе й обдумування.

✓ Зберігайте спокій...

✓ Зміни – усвідомлюйте, що після вашої критики щось може й не змінитися.