

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

На правах рукопису

ВЕЛИЧКО ТЕТЯНА ДМИТРІВНА

УДК: 378 + 371.13 + 188

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ
ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук
зі спеціальності
13.00.08 – дошкільна педагогіка

Науковий керівник
Жаровцева Тетяна Григорівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	10
1.1. Поняття ціннісні орієнтації у філософській та психолого- педагогічній літературі.....	10
1.2. Особливості розвитку ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.....	38
1.3. Проблема підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.....	58
1.4. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.....	81
Висновки з першого розділу.....	97
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ..	101
2.1. Діагностика підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.....	101
2.2. Модель та експериментальна методика підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.....	125
2.3. Результати експериментального дослідження та їх аналіз..	157
Висновки з другого розділу.....	166
ВИСНОВКИ.....	170
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	174
ДОДАТКИ.....	199

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлюється концептуальними положеннями прийнятих в Україні останніх державних документів: Національній стратегії розвитку освіти України у 2012-2021 рр., Законі України «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», Концепції педагогічної освіти, Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, що наголошують на підготовку педагогічних кадрів, у тому числі дошкільного профілю, яка спрямована на підвищення їхнього престижу та соціального статусу, забезпечення умов для професійного та культурного зростання.

Кардинальна модернізація системи освіти в Україні, відповідно до політичних, соціально-економічних, культурних трансформацій, світових тенденцій глобалізації та інтеграції, зміни світоглядної парадигми вимагає висококваліфікованого, конкурентоспроможного педагога. У зв'язку з цим зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, які повинні забезпечувати гармонійний розвиток дітей, формувати гуманістичні та духовно-ціннісні орієнтації дітей, створюючи міцні основи для їхнього подальшого навчання та виховання.

У контексті громадянського суспільства підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій дітей є першочерговим завданням державної стратегії в Україні. Політичні й соціально-економічні процеси, що відбуваються в країні, актуалізують необхідність виховання особистості, здатної здійснювати самостійний ціннісний вибір, визначати свою громадянську позицію та моральні орієнтири своєї життєдіяльності.

Проблема формування ціннісних орієнтацій досліджувалась у різних напрямках: виховання цінності іншої людини (І. Білецька), ціннісне ставлення до себе та ровесників (Н. Дятленко, І. Лапченко, С. Тищенко), емоційно-оціночне ставлення до життя (Д. Корольов), емоційне ставлення дитини до

дорослого (С. Кулачківська), емоційно-ціннісне ставлення до учбової діяльності (В. Кутішенко, С. Лупінович), ціннісне ставлення до рідного краю (В. Лапно), емоційно-ціннісне ставлення до природи (В. Маршицька), ціннісні орієнтації сучасної молоді (О. Єрьоміна), формування соціально-ціннісних орієнтацій (Л. Колбіна), ціннісні орієнтації у свідомості та поведінці сучасної молоді (Т. Приходько) та ін.

Особливості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти вивчалися у дослідженнях Н. Грами, Т. Жаровцевої, Н. Лисенко, В. Нестеренко, З. Плохій, О. Пехоти, Т. Степанової, Т. Танько, О. Трифонової, Г. Троцько та інші. Науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, доведено, що сутністю професійно-педагогічної підготовки є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури дозволив виявити суперечності в підготовці майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, зокрема між:

- необхідністю якісної підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників і рівнем організації навчального процесу у вищій школі;

- традиційною системою підготовки студентів у педагогічних вишах і практикою роботи майбутніх вихователів з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників;

- необхідністю цілеспрямованого самовдосконалення педагогічних можливостей майбутнього вихователя та недостатньою опорою на ціннісний підхід як умови найбільш повного розкриття професійної готовності.

Необхідність розв'язання означених суперечностей зумовила вибір теми дисертаційного дослідження **«Підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження виконано відповідно до теми кафедри сімейного та естетичного виховання «Теоретико-методичні основи формування особистості в умовах сім'ї» (№126U000331), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 7 від 27.02.2014 р.) узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 25.03.2014 р.).

Мета дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність і структуру поняття «готовність майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників»; уточнити зміст понять «підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників», «ціннісні орієнтації у старших дошкільників».

2. Визначити критерії, показники й схарактеризувати рівні готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

3. Виявити й обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

4. Розробити й апробувати експериментальну методику підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – експериментальна методика підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Гіпотеза дослідження: підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників буде ефективною, якщо: спрямувати навчальний процес на підготовку майбутніх вихователів до розвитку внутрішньої мотиваційної структури особистості; задіяти засоби ситуаційного навчання у педагогічному процесі; залучати майбутніх вихователів до проектувальної діяльності

Методи дослідження: теоретичні - аналіз і систематизація філософської, психолого-педагогічної і навчально-методичної літератури з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; визначення педагогічних умов, що сприяють підготовці майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; емпіричні - опитування (анкетування) студентів з метою виявлення стану підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) з метою перевірки ефективності виокремлених педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників; методи математичної статистики (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація) з метою перевірки достовірності результатів дослідження та підтвердження гіпотези.

Базою дослідження виступили Інститут дошкільної та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», факультет розвитку

дитини Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Експериментальним дослідженням було охоплено 231 особу. У формувальному експерименті взяли участь 115 студентів.

Наукова новизна дослідження: *вперше* визначено сутність і структуру поняття «готовність майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників», яке розуміємо як особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних та духовно-практичних ціннісних орієнтацій, фаховою підготовкою щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; уточнено поняття «ціннісні орієнтації старших дошкільників»; подальшого розвитку набула теорія і методика підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності з дітьми старшого дошкільного віку.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що було розроблено й експериментально апробовано методику підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників; визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, соціально-рольовий, комунікативно-діяльнісний з відповідними показниками); схарактеризовано рівні (достатній, середній, низький) готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників (спрямованість навчального процесу на підготовку майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; активізація засобів ситуаційного навчання в процесі підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; залучення майбутніх вихователів до проектувальної діяльності, що забезпечує їхнє свідоме ставлення до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників); розроблено спецкурс «Формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників». Матеріали дослідження можуть бути використані в

практиці роботи вихователів дошкільних навчальних закладів, в організації співпраці вихователів з сім'єю; у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів у вищих педагогічних закладах та в системі підвищення кваліфікації працівників дошкільних навчальних закладів, при складанні програм та навчально-методичних посібників з дошкільної освіти. Висновки дисертації можуть бути рекомендовані для студентів, магістрантів для написання курсових, дипломних та магістерських робіт, аспірантів у ході підготовки наукових статей, підручників, методичних рекомендацій тощо.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 2397 від 11.11.13 р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 01/68-1 від 22.01.2014 р.), 41), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (акт про впровадження № 3507/01-55/14 від 16.12.2013 р.), та в робочий процес Одеського дитячого навчального закладу № 69 (акт про впровадження від 04. 11. 2012р), дошкільних навчальних закладах № 2, № 3 с. Зоря, Саратського району, Одеської області (акт про впровадження від 22.02.13 р.).

Апробація результатів дослідження: основні положення і результати дисертаційного дослідження обговорено на *міжнародних педагогічних конгресах*: «Новости научной мысли» (г. Прага (Чехия) 27 октября – 05 ноября 2011 г.), «Научная индустрия европейского континента» (г. Прага (Чехия), 27 ноября - 05 декабря 2011 г.), «Теоретико-методичні засади передшкільної освіти в сучасному освітньому просторі» (Миколаїв, 2012 р.); *міжнародних форумах*: «Сучасні тенденції у педагогічній освіті і науці України та Ізраїлю: шляхи до інтеграції» (Одеса, 2012 р.), «Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (Израиль, 2013р.); *міжнародних науково-практичних*

конференціях: «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 08 лютого 2014р.), «Образование и наука XXI века» (Болгария, 17-25 октября 2013 г.); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Запоріжжя, 11 квітня 2012 р.), «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Кіровоград, 15 серпня 2012 р.), Педагогічна освіта: теорія і практика (Кам'янець-Подільськ, 2012 р.), *міжвузівських науково-практичних конференціях*: «Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах: досвід та проблеми» (Одеса, 2011 р.).

Публікації: Основні результати дослідження висвітлено у 17 публікаціях, з них 7 статей – у фахових виданнях України; 2 статті – у зарубіжних періодичних наукових виданнях, 8 – у матеріалах науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації: Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 273 сторінок, основний зміст дисертації викладено на 172 сторінки. У тексті вміщено 12 таблиць, 10 рисунків, що обіймають 11 сторінок основного тексту. У списку використаних джерел 274 найменувань, з яких 4 – іноземною мовою. Додатки викладено на 74 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

1.1. Поняття «ціннісні орієнтації» у філософській та психолого-педагогічній літературі

В умовах демократизації, реформування системи освіти на принципах гуманізації та гуманітаризації, загострення проблеми національної самосвідомості суспільства активізується проблема духовності та зокрема переосмислення цінностей та ціннісних орієнтацій як особистості, так і суспільства в цілому.

Так, у Національній стратегії розвитку освіти України у 2012-2021 рр. зазначено, що головною метою української системи виховання є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Тому одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є формування загальнолюдських цінностей майбутніх фахівців [127]. «Виховання на основі засвоєння певних цінностей - головний напрям у формуванні особистості, її духовного світу і духовної культури. Вітчизняними і зарубіжними педагогами та психологами з цією метою розроблено концепції ціннісного виховання, ціннісного навчання і ціннісного розвитку. В аксіології виховання, крім поняття «цінність», обов'язково використовують і поняття «ціннісна орієнтація» [144, с. 20-21].

Проблема ціннісних орієнтацій знайшла відображення у філософській, соціологічній, психологічній і педагогічній науковій літературі. Базовою категорією в понятті «ціннісна орієнтація» є категорія «цінність». Тому насамперед нам слід з'ясувати, як сучасна наукова література трактує

поняття «цінності». Існує велика кількість тлумачень та класифікацій цінностей. До генези поняття «цінність» зверталось багато сучасних філософів (В. Брожек, В. Василенко, В. Водзинська, О. Дробницький, А. Москаленко, І. Попова, В. Сержантов, Л. Столович, В. Тугарінов та ін.), соціологів (А. Здравомислов, В. Оссовський, А. Ручка, В. Ядов та ін.), психологів та педагогів (Б. Ананьєв, Л. Южович, Л. Виготський, Д. Камікадзе, Н. Кон, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.).

У філософії накопичено значний досвід трактування поняття цінностей. Так, В. Тугарінов у своєму дослідженні говорить, що цінність мають ті явища (сторони, властивості явищ) природи та суспільства, які корисні, потрібні людям історично визначеного суспільства чи класу в якості дійсності, цілі, ідеалу [230, с. 87]. З даного визначення випливає, що цінністю може бути не тільки те, що існує, але й те, що ще необхідно здійснити, за що потрібно боротися. Критерієм цінності В. Тугарінов називає корисність. Отже, він трактує цей феномен у трьох варіантах: 1) цінність як значущість, корисність предметів та явищ; 2) цінність як ціль, ідеал; 3) цінність і як значущість, і як ідеал.

У свою чергу, В. Ядов звертає увагу на виховний аспект теорії цінностей, підкреслюючи, що виховання передбачає усвідомлення вихованцем конкретних явищ як цінностей так і не цінностей, відповідне ставлення до сукупності цінностей, і що ціннісні орієнтації провідну роль у побудові довготривалих програм поведінки [268].

Цінності розглядаються як форма відношень між суб'єктом та об'єктом, яка допускає свідоме відтворення суб'єктом ціннісних якостей об'єкта. При цьому враховується, що цінності мають здатність набувати значущості у суспільному житті й практиці людини.

Цінність за своєю психологічною сутністю ототожнюють з категоріями «значущість» (Н. Добринін), «настанова» (Д. Узнадзе), «ставлення» (В. Мясищев), «особистісний сенс» (О. Леонтєв).

С. Рубінштейн писав: «Цінності походять від співвідношення світу і людини, виражають те, що в світі, включаючи і те, що створює людина у процесі історії, все те, що є значущим для людини» [169, с. 36].

Із неоднозначності поняття «цінність» випливає й різноманіття класифікацій. В. Брожик вважає, що будь-яка ієрархія цінностей, будь-яка їх типологія є вираженням відповідного, історичного досягнутого стану суспільства і, крім розподілу цінностей на матеріальні та духовні, розподіляє їх на: 1) дійсні та концептуальні; 2) первинні, вторинні, третинні, де первинні цінності задовольняють біологічні потреби, до вторинних відносять матеріальні цінності, третинні цінності – це засоби комунікації; 3) теперішні, минулі та майбутні; 4) фінальні та інструментальні; 5) утилітарні, правові, релігійні, естетичні тощо. В. Брожик достатньо повно виділив типологічні системи цінностей [21, с. 133].

К. Роджерс, аналізуючи проблеми цінностей, приходять до чотирьох припущень:

- 1) ціннісний процес як частина життя людини має органічну основу, базується на довірі людини до мудрості цілісного Я, а не якоїсь його частки;
- 2) ефективність цього процесу прямо пропорційна відкритості людини своєму внутрішньому досвіду;
- 3) чим більша відкритість людей їх внутрішньому досвіду, тим більше є спільність їх цінностей;
- 4) загальні для всіх людей цінності гуманістичні та конструктивні.

К. Роджерс вважає, що універсальні цінності дійсно існують, однак вони знаходяться у самій людині, тому їх не можна дати, а можна лише створити умови для них [165, с. 65]

Таким чином, цінність як аксіологічна категорія має багаторівневу структуру. Загальним, об'єднуючим є той факт, що цінності відображають світ людини, її культуру. Цінності можуть існувати як суб'єктивні, що відображаються у свідомості людини. Діалектика даної аксіологічної

категорії показує, що в історії розвитку суспільства вищою цінністю стає людина як особистість, як самоціль суспільного розвитку.

Зробивши спробу узагальнення результатів дослідження ціннісної системи людини, М. Рокич запропонував інтерпретувати поняття «цінності» як позитивні або негативні абстрактні ідеї, які зовсім не пов'язані з певним об'єктом чи ситуацією, а лише є вираженням переконань людини про способи та цілі її поведінки, яким вона віддає перевагу [277].

Як психолого-педагогічна проблема система ціннісна розглядалась у працях Л. Балашова, І. Беха, Б. Братуся, Л. Виготського, В. Ядова та інших. Науковцями цінності розглядаються в аспекті формування та розвитку особистості. Дослідники підкреслюють, що фундаментальною характеристикою особистості є її спрямованість. Тому психологами найчастіше використовується поняття «ціннісні орієнтації», маючи на увазі спрямованість особистості на певні цінності.

Ціннісно-значеннєвий компонент психологічної культури особистості являє собою сукупність, систему особистісно-значимих і особистісно-цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відношень, вірувань в галузі психіки людини, її діяльності, взаємовідносин із оточуючими і т.д. Це якісь «духовні опори», що надають людині сенс життя, що орієнтують її в житті, що сприяють протистоянню руйнівним і негативним впливам. Ці характеристики складають основу внутрішнього світу особистості [121].

У роботах А. Леонтьєва система мотивів особистості, що сенсоутворюють, розкривається як сутнісна характеристика її психологічної культури: саме ієрархія мотивів утворить «ядро» культури особистості через зміст мотивації і форми її прояву. Ціннісно-значеннєвий компонент дозволяє особистості визначитися і самовизначитися в системі цінностей і смислів, вибрати для себе ті, що найбільше відповідають її сутності.

Система цінностей виступає як якась система координат, необхідна для того, щоб оцінити себе й інших, висловити своє відношення, зробити свій

вибір. Цінності виражаються у формі ідеалів особистості. Системи цінностей специфічні у певних вікових, професійних, етнічних, релігійних і інших груп, вони відрізняються в людей із різноманітною спрямованістю, інтересами, світоглядом, життєвими проблемами. Ієрархія цінностей індивідуальна, водночас вона обумовлена національною, класовою, соціальною приналежністю в даний час загострюється необхідність і значимість загальнолюдських цінностей як духовно-морального орієнтира, що об'єднує всі нації планети.

Основне питання теорії цінностей - розкрити, які цінності відрізняють культурну людину. Характеризуючи психологічну культуру особистості, важливо розкрити, які цінності адекватні справжній психологічній культурі особистості.

А. Маслоу [120, с. 156] виділяє, виходячи з описаної їм системи потреб, дві групи цінностей:

- вищі - цінності розвитку (естетичні, моральні, пізнавальні і т.д.);
- нижчі - регресивні цінності, що сприяють виживанню (спокій, сон, відпочинок, безпека і т.д.).

Ці цінності діалектично і динамічно пов'язані одна з одною, на задоволення нижчих цінностей іде основна частина життя, і лише здорова, зріла, розвинена особистість спрямовує свою активність на реалізацію вищих цінностей.

Психологи гуманістичного напрямку підкреслюють несумісність маніпулятивної психології з істинно людськими цінностями. Так, К. Роджерс вважає, що прийняття гуманістичних цінностей означає:

- відмову від «фасадів» претензійності, захищеності, лицемірства;
- відмова від зовнішніх стосовно Я імперативів;
- відмова від відповідності чужим чеканням, позитивне оцінювання і прийняття власного Я, самостійності, своїх почуттів і переживань, відкритість зовнішньому світу і внутрішньому досвіду [165, с. 95].

Е. Фромм називає два види індивідуальної системи цінностей, що характеризуються ключовими словами «бути» і «мати».

В. Франкл відзначає, що суперечності в системі цінностей дають ціннісні конфлікти, що призводять до ноогенних неврозів.

Д. Леонтьєв особистісні цінності визначає як «ідеальну модель належного, що відбиває досвіду життєдіяльності соціальної спільності, привласнену і інтеріоризовану індивідуально суб'єктом, що вказує напрямки бажаного перетворення дійсності і такою, що виступає джерелом життєвих смислів, котрі об'єкти і явища дійсності одержують у контексті належного. У свідомості особистісні цінності відбиваються у формі ціннісних орієнтації» [110].

«Цінність на відміну від норми, нормативу припускає вибір (від окремого вчинку до життєвого шляху), і тому саме в ситуаціях вибору найбільше яскраво виявляються характеристики, що відносяться до ціннісного-значеннєвого компонента культури людини, а в найбільш важливих, відповідальних ситуаціях виявляються такі мотиви, що сенсоутворюють. При цьому цінність може виконувати функцію мотиву, тобто спонукати і спрямовувати реальну поведінку людини. Між цінністю і дійовою орієнтацією може виникнути внутрішній конфлікт, обумовлений як розбіжність між таким обов'язком і бажанням, що розуміється і реально діючим, бажаним і доступним. Здатність до вибору, вільного волевиявлення на основі сформованих цінностей - одна із сутнісних характеристик людини» [98, с. 89].

За ступенем дієвості цінності можна розділити на ціннісні відношення, ціннісні уявлення і ціннісні орієнтації.

С. Бубнова і В. Крилов виділяють типи ціннісних орієнтації відповідно до виділеного них чотирьохрівневу систему ціннісних орієнтаціях. Перший - найбільше узагальнений рівень, де виділяються три типи цінностей: духовні, соціальні, матеріальні. Кожний з них включає у себе цінності другого рівня.

Так, наприклад, духовні цінності будуть містити в собі моральні, пізнавальні, естетичні та інші. На третьому рівні виділяються цінності, що закріплюються в життєдіяльності і виявляються у вигляді властивостей особистості. Наприклад, любов до дітей, прагнення до пізнання й ін. Четвертий рівень - прояви ціннісних орієнтації в конкретній поведінці.

Відношення є важливою характеристикою ціннісно-значеннєвої сфери, у якій найбільше виражений емоційний компонент. Відношення також можуть бути ситуативними, що виникають в обмежений проміжок часу. Ціннісні відношення можуть стосуватися окремих конкретних людей (членів сім'ї) і бути узагальненими (відношення до сім'ї взагалі).

Ціннісні орієнтації складають орієнтовану основу поведінки і виявляються в реальних життєвих, поведінкових виборах.

Ціннісно-значеннєвий компонент складає «ядро» структури особистості і характеризує її спрямованість. Ієрархія цінностей і смислів, світоглядів, переконання й ідеалів складають змістовний бік структури і спрямованості особистості.

«Індикаторами» психологічної спрямованості особистості є:

- виражений і стійкий інтерес до психологічних знань, психологічного аспекту дійсності, внутрішньому світу людини;
- вибір діяльності, що відповідає спрямованості на внутрішній світ людини;
- психологічна позиція.

Психологічна позиція людини в якійсь ситуації принципово відрізняється від педагогічної, медичної, правової, художньо-естетичної і означає уміння і прагнення спиратися на психологічний аналіз поведінки, що включає аналіз мотивів, думок, почуттів і інших психологічних характеристик учасників ситуації. Позиція особистості визначається системою стійких відношень, установок, цінностей.

Таким чином, у компоненті, який аналізується, домінують найбільш складні елементи культури, такі як: значеннєвий зміст, вкладений в ті або інші феномени, ціннісні орієнтації, такі, що слугують основними регуляторами особистісного вибору, стійкого відношення, позиції особистості і т.д. Найбільш значимі характеристики ціннісно-значеннєвого компонента психологічної культури: гармонійність, присутність у його змісті гуманістичних цінностей, психологічна спрямованість, чіткість і усвідомленість, ступінь узагальненості.

Цінність - уявлення про те, що святе для людини, колективу, суспільства в цілому, їх переконання й уявлення, виражені в поведінці. У вузькому значенні під цінністю розуміються вимоги, норми, які виступають як регулятор і мета людських відносин і діяльності. Можна сказати, що від цінностей залежить рівень культурного розвитку суспільства, ступінь його цивілізованості.

Розглядаючи проблему цінностей ми звернули увагу на «концепцію європейської громадянськості», яку розробила Рада культурного співробітництва РЄ. Експерти РЄ дійшли висновку, що при всіх специфічних особливостях кожної держави є спільні риси, що сприяють утворенню європейської громадянськості і ґрунтуються вони на трьох складових: знаннях, цінностях і практичних навичках. Найбільш важливими спільними цінностями визнані: рівноцінність кожного людського життя, повага до себе та інших, свобода, солідарність, етнічна, расова, політична, культурна та релігійна толерантність, взаєморозуміння, громадянська мужність.

Зміст освіти для формування поняття європейського виміру являє собою певну систему інтегрованого знання, у процесі оволодіння яким створюються умови для формування та розвитку в особистості ціннісних орієнтацій та умінь, необхідних для життєдіяльності в сучасному європейському співтоваристві.

Зміст освіти вважається одним із основних засобів цілеспрямованого

навчання, він має базуватись на основних цінностях та ідеях європейського демократичного суспільства: (права людини, рівність, мир, соціальна справедливість демократія, свободи, безпека громадян, взаємозалежність, плюралізм, культурна різноманітність, відкритість, відповідальність, партнерство, повага до оточуючого середовища).

Осмилені цінності стають ціннісними орієнтаціями особистості.

Поняття ціннісних орієнтацій особистості було введено в науковий лексикон в 20-ті роки ХХ ст. соціологами У. Томасом і Ф. Знанецьким, які розглядали ціннісні орієнтації як соціальну установку особистості, регулюючу її поведінку [224]. В якості такої ціннісна орієнтація і стала предметом досліджень. З'явилося безліч різних тлумачень.

Р. Немов під ціннісними орієнтаціями розуміє те, що людина особливо цінує в житті, чому він надає особливого, позитивний сенс [128].

Є. Волков визначав ціннісні орієнтації як свідомий регулятор соціальної поведінки особистості [46]. Він говорив, що «ціннісні орієнтації відіграють мотиваційну роль і визначають вибір діяльності». Ціннісні орієнтації формуються на основі вищих соціальних потреб та їх реалізація відбувається в загальних, соціально-класових умовах діяльності. Вони є складовими елементами свідомості, частиною його структури. У зв'язку з цим вони підкоряються принципу єдності свідомості і діяльності, сформованому радянським психологом і філософом С. Рубінштейном. Цінності охоплюють життя Людини і людства в цілому у всіх його проявах і сторони, а це значить, що вони охоплюють пізнавальну сферу людини, її поведінка і емоційно-чуттєву сферу. Ціннісні орієнтації формуються в певних соціально-психологічних умовах, конкретних ситуаціях, які детермінують поведінку людини, задають йому певний "горизонт бачення", і є найважливішою характеристикою його особистості, оскільки визначають його відносини та особливості взаємодії з оточуючими людьми, детермінують і регулюють поведінку людини.

Цінності представляють внутрішній світ особистості, будучи виразником стабільного, абсолютного, незмінного. Формуючись, як і потреби, в індивідуальному досвіді суб'єкта, особистісні цінності відбивають, однак, не стільки динамічні аспекти самого індивідуального досвіду, скільки інваріантні аспекти соціального і загальнолюдського досвіду, що привласнюється індивідом. Можна, тим самим, погодитися з розумінням цінності як аспекта мотивації, якій співвідноситься з особистими чи культурними стандартами, не пов'язаними виключно з актуальною напругою або актуальною хвилинною ситуацією [110].

Н. Ліфарьова визначає цінності «як загальні норми та принципи, що визначають спрямованість людських вчинків і здатні задовольняти людські потреби» [115, с. 47]

До того ж цінність, на думку російських психологів (В. Барцалкіна, М. Каневської, Е. Музе, Н. Непомнящої, О. Пахомова, С. Рубцова), є «процесом суб'єктивізації» елементів зовнішнього середовища, що надає їй певний сенс; «цінніше для однієї людини, необов'язково є цінне для іншої, причому у той чи інший момент часу. Цінності, що викликають позитивні емоції, закріплюються і формують самосвідомість та уявлення про своє «Я»» [129, с. 78].

Особистісні цінності, як і цінності соціальні, існують у формі ідеалів, тобто моделей належного. «Ідеал - це уявний зразок досконалості, норма, до якої слід прагнути як до кінцевої мети діяльності». [109].

Отже, з поняттям цінність тісно пов'язане поняття «ціннісна орієнтація», яке вперше почало вживатися в американській соціології, зокрема, Т. Парсонсом.

Усвідомлюючи власне ціннісні орієнтації, людина має своє місце у світі, розмірковує над сенсом і метою життєдіяльності.

Ціннісна орієнтація - це індивідуальне і групове ранжирування цінностей, в якому одним надається більша значущість, ніж іншим, що

впливає на вибір цілей діяльності і засобів їх досягнення. Ціннісні орієнтації є найважливішим елементом свідомості особистості, в них заломлюються етичні, естетичні, правові, політичні, екологічні, економічні, світоглядні знання, уявлення і переконання [12]

Як і категорія «цінностей», поняття «ціннісні орієнтації» також не має єдиного визначення. Звернемо увагу на те, що розробка концепту «ціннісні орієнтації» пов'язана з діяльнісним аспектом цінностей. Так, в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка, ціннісні орієнтації трактуються як «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації форсуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій» [52, с. 357].

Ціннісні орієнтації є засобом диференціації особистістю об'єктів довкілля за їх значущістю та визначають стійке ставлення суб'єкта до оточуючого світу, яке формується в процесі свідомого вибору ним життєвоназначених для нього об'єктів. Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає смисложиттєва активність особистості, що визначає рівень її домагань та орієнтацію в процесі діяльності на досягнення конкретних цілей.

Проблеми формування, розвитку ціннісних орієнтацій в науково-педагогічних дослідженнях розглядаються та аналізуються за різними напрямками: аксіологічним (О. Булінін, В. Гриньова, М. Нікандров, В. Повзун, А. Серий та ін.), діяльнісним (В. Анненков, Т. Брайченко, О. Вершловський, В. Воронцова, Н. Нікітіна, С. Новікова та ін.), особистісним (В. Дзюба, О. Медведенко та ін.), системним (Є. Андрієнко, І. Лушников, М. Ситникова, О. Ярмоленко та ін.).

Роль та вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлено у працях Є. Барбіної, І. Беха, А. Богуш, М. Боришевського, В. Бутенка, І. Зязюна, Л. Крицької, Л. Ломако, Л. Савченко, Р. Скульського, В. Струманського, І. Тараненко, Л. Хомич та ін.

Деякі дослідники визначають ціннісні орієнтації через ідеали, спрямування, цілі (Б. Ананьєв, В. Анненков, Е. Соколов). Так, Б. Ананьєв визначив, що «спрямованість особистості на ті чи інші цінності складає її ціннісні орієнтації». Цієї ж думки дотримується у своєму дослідженні В. Анненков: «Спрямованість особистості складає найважливішу її сторону, визначаючи її соціальну та моральну цінність». Е. Соколов надав особливого значення ціннісним орієнтаціям у формуванні спрямованості особистості, де вони виконують п'ять основних функцій: експресивну, адаптивну, захисну, пізнавальну та функцію внутрішньої координації. Ціннісні орієнтації В. Ольшевським розуміються як життєво важливі цілі, прагнення, ідеали, на які особистість спрямовує свою діяльність. Інші вчені визначають ціннісні орієнтації як систему настанов (І. Кон, Д. Узнадзе). «Орієнтації, спрямовані на будь-які соціальні цінності, називаються ціннісними орієнтаціями», - зазначає І. Кон [91, с. 26]. На думку С. Новикової, ціннісні орієнтації виступають як соціальна властивість особистості, яка орієнтує індивіда на досягнення основних цілей життєдіяльності, на активну участь у процесі засвоєння та відтворення матеріальних і духовних цінностей, в яких задовольняються вищі потреби людини. Нерідко ціннісні орієнтації визначаються як важливий елемент структури особистості, закріплений життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю переживань, який дозволяє розрізнити значуще, суттєве для даної людини і незначуще, несуттєве [213, с. 291-292].

Сучасна «особистісно-орієнтована наука, яка спирається на загально філософську ідею самовисування, саморозвитку, прагнучи оперувати поняттями, що адекватно відбивають гуманістичну сутність людини й процес

її виховання («суб`ект-суб`ектний», «свідомість-самосвідомість», «розвиток-саморозвиток», «Я-концепція», «самоактуалізація», «самореалізація» та ін.), підкреслює не тільки зовнішню, але й внутрішню сторони процесів розвитку» [187, с. 126-127].

Наш аналіз соціально-філософської, психологічної і педагогічної літератури переконливо свідчить, що ціннісні орієнтації є найважливішими елементами згаданої «внутрішньої сторони процесів розвитку», - а саме - внутрішньої структури особистості. «Сукупність сформованих, стійких ціннісних орієнтації утворює своєрідну вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, наступність відповідного типу поведінки і діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів» [213, с. 291].

У дослідженнях педагогів і психологів (О. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Кучерявий, О. Харченко та ін.), присвячених проблемі впливу особистості викладача на учнів, підкреслюється, що навчально-виховний процес можна розглядати як механізм цілеспрямованого педагогічного управління процесом суб`єктивного перетворення студентів. У цьому зв`язку ми можемо твердити, що справді ефективним навчально-виховний процес може вважатися лише у разі «ціннісної спрямованості», яка забезпечить формування творчої індивідуальності.

Дослідники визначають «ціннісні орієнтації» як спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх потреб. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що ціннісні орієнтації є провідними елементами мотивації людських вчинків, реалізації програм поведінки. Ціннісна орієнтація є елементом структури особистості, який функціонує на свідомому рівні.

У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтира і певного регулятора поведінки й діяльності людини в предметній і соціальній дійсності. Особистість орієнтується на ті цінності, які найбільше їй необхідні і в перспективі відповідають її інтересам і цілям, імпонують її досвіду. В

професійній ціннісній орієнтації педагога такою орієнтацією є конкретна професія, коли педагогічні цінності виступають у якості відносно стійких орієнтирів, за якими учитель співвідносить своє життя й педагогічну діяльність.

Якщо узагальнити існуючі визначення, то можна сказати, що ціннісні орієнтації - це спрямованість особистості до визначених цінностей, це динамічний аспект ставлення людини до дійсності, до матеріальних і духовних цінностей, у центрі уваги якого оцінка, що визначає характер цього ставлення, мотиви діяльності індивіда, його поведінку, переконання та ідеалів [76, с. 33]

Ціннісні орієнтації у своїй єдності з потребами, інтересами, життєвими цілями, установками утворюють цілісну структуру особистісних якостей, серед яких, на думку А. Здравомислова, ціннісні орієнтації особистості є своєрідною «віссю свідомості». Всі інші компоненти даної структури знаходяться в залежності від неї [72].

Тієї ж позиції дотримується Е. І. Головаха, розглядаючи ціннісні орієнтації як вищий рівень диспозиційної структури особистості, спрямованості цілей її життєдіяльності та засобів їхнього досягнення. Зокрема, дослідник звертає увагу на те, що система соціальних цінностей, які сприймає особистість, виступає одним із факторів спрямованості особистості від сьогодення до майбутнього. Плануючи своє майбутнє, визнаючи свою мету, сенс життя, засобами їхнього досягнення людина виходить, насамперед, з визначеної ієрархії цінностей, обираючи ті з них, що найбільше відповідають меті, інтересам і потребам даної людини. Обрані нею цінності стають головними і визначають її ціннісні орієнтації, мотиви діяльності [51, с. 73]. До сутності ціннісних орієнтацій варто віднести також їхню здатність виступати внутрішніми регуляторами діяльності людини, що лежать в основі її самоактуалізації, самосвідомості. Ця функція ціннісних орієнтацій більш яскраво виявляється при регуляції особистістю процесу вибору тих чи інших

рішень (інтелектуальних, поведінкових, практичних), у яких вона реалізується на рівні цілісного «Я» і які свідчать про усвідомленість даного вибору.

Механізм становлення ціннісних орієнтацій можна умовно розділити на дві складові: освоєння цінностей і утворення цінностей. З одного боку, ціннісні орієнтації є основним каналом засвоєння духовної культури, символічного простору, ментальності, світоглядних установок суспільства та засобом перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки людей. З іншого - ціннісні орієнтації є засобом привнесення суб'єктом своїх особистісних змістів до предмета конкретної діяльності. Об'єктивні фактори формують лише загальні контури ціннісних орієнтацій і системи цінностей, їхні стандартні зразки. Особистість же навіть при максимальному наближенні до цих стандартів має свої, властиві лише для неї ціннісні орієнтації, що зумовлюють індивідуально-вибіркове ставлення особистості до цінностей навколишнього світу. Ціннісні орієнтації особистості перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності з такими компонентами внутрішньої структури людини, як потреби, інтереси, спрямованість емоційно-почуттєвої сфери, життєві цілі, установки, спонукання, прагнення та іншими, котрі у своїй єдності, як стверджує С. Рубінштейн, складають мотиваційну сферу індивіда, що спонукає його до дії [168]. Впливаючи на кожний з цих елементів внутрішньої структури особистості, ціннісні орієнтації одночасно відчують на собі їхній зворотній вплив, часто підкоряючись їм цілком або частково.

Всі без винятку цінності, створені свідомістю людини, є відносними. Проблема полягає в тому, що свідомістю вони сприймаються як абсолютні, і це одна з особливостей людського мислення. «Усе, що має цінність у нинішньому світі, - пише Ф. Ніцше, має її не саме по собі, не по своїй природі - у природі немає ніяких цінностей, але завдяки тому, що йому один раз надали цінність, подарували її, і цими дарувальниками були ми!» [130,

с. 267]. Відносність цінностей - підстава для рухливості і мінливості ціннісних орієнтацій в інші періоди життя.

Найбільш інтенсивно процес зміни системи існуючих ціннісних орієнтацій відбувається в кризові періоди життя людини та її соціального середовища. Причому на цих етапах, особливо на початку професійної діяльності, істотно зменшується роль педагогічних і зростає значення об'єктивних обставин, що впливають на свідомість людей. Зокрема, взаємовідносини між ціннісними орієнтаціями і різними формами суспільної практики. Самооцінка стає тим психічним регулятором, що виявляє здатність людини ціннісно освоювати активний світ [136].

Побудова нової системи цінностей, котра формуватиме в індивіда ціннісні орієнтири, що будуть гарантувати йому адаптацію до мінливих умов, - це дуже складне завдання. Щоб зрозуміти й оцінити у сучасному сприйнятті соціально-філософський та етичний смисл цієї проблематики, потрібен глибокий аналіз складних і багатозначних процесів суспільного життя та дослідження всього багатства особистості, її внутрішнього світу, свідомості та поведінки, безпосередньо визначеними її морально-ціннісними орієнтирами, - адже людина й уся сфера її життєдіяльності органічно включені в історичний процес.

Прийнята суспільством система цінностей як сукупність моральних оцінок «пронизує» мистецтво, філософію, літературу тощо, проявляється у виховному процесі, закріплюється у загальноприйнятих для даної епохи моральній свідомості, моральних кодексах, світогляді й т. ін.

Таким чином, цінності та ціннісні орієнтації, які виникають на їх основі, відображаючи певні усталені взаємини у суспільстві, детерміновані насамперед певним характером суспільних відносин. Однак абсолютизувати залежність цінностей і морально-ціннісних орієнтацій від характеру суспільних відносин не слід. Активність свідомості і свобода вибору у системі цінностей і ціннісних орієнтацій не можуть бути перебільшені.

Світ цінностей - це передусім світ культури, духовності людини, її моральної свідомості, тих оцінок, у яких виражається міра духовного багатства особистості. Оскільки ж основною абсолютною цінністю є людина, то дуже важливо зрозуміти, що її звеличує, без чого неможливе повне розкриття її творчого потенціалу (на рівні потреб), що саме є необхідними умовами для її життя (на рівні інтересів).

Потреби, інтереси, здібності та цінності - взаємопов'язані елементи моральної свідомості та поведінки особистості. Вибір людиною своїх дій і вчинків часто мотивується її потребами та інтересами, тому звернімося до цих понять і спробуємо розкрити їхнє стимулювальне значення у виборі поведінки та співвідношення з ціннісною орієнтацією.

Найзагальніше, філософське значення категорії «потреба» полягає у вираженні певної потреби суб'єкта у сукупності зовнішніх умов його буття, і що складніший організм, то ширше коло потреб і тим різноманітніші форми їх задоволення. Однак зауважимо, що потреби живого організму - біологічні. У людини, як передусім соціальної істоти, біологічні потреби діють немовби у відображеному вигляді і становлять собою складне переплетіння природного та соціального і водночас виступають ніби відправним пунктом усієї системи стимулювання. Інакше кажучи, потреба виступає універсальною спонукальною силою у будь-якій сфері людської діяльності. У сфері моральності «потреби» характеризують ціннісне ставлення суспільної людини до світу і зумовлюють моральні якості особистості, її поведінку. Це дуже важливо, бо ціннісні стимули зачіпають особистість, структуру самосвідомості, особистісні потреби [72, с. 178].

Справжнє самоствердження можливе лише тоді, коли особистість, діючи в ім'я ідеалів, цінностей, здатна звільнитися від влади потреб, подолати свою залежність від них, стати над ними.

Ціннісні орієнтації тісно пов'язані з потребами та інтересами індивіда, з емоційно-вольовими механізмами його психіки. Д. Узнадзе, С. Рубінштейн,

В. Мясичев вказували на те, що за ціннісними орієнтаціями особистості можна визначити систему її потреб.

Потреби тісно пов'язані з інтересами. Об'єктами інтересу можуть стати матеріальні та духовні цінності, соціальні інститути і суспільні відносини, звичаї, побут. Вони є надзвичайно важливими спонукальними стимулами до дії та рушійними силами суспільного розвитку.

Крім того, інтереси є також і підвалинами ідеології, котра відображає певні соціальні інтереси. Процес вираження інтересів в ідеологічній формі ускладнюється ступенем розвитку інтересів і здатністю ідеології у завуальованій формі приховувати інтереси окремих соціальних груп (верств) чи класів. Інтереси також пронизують собою й усю систему цінностей, культури суспільства.

Ціннісні стимули зачіпають особистість, структуру її самосвідомості, особисті потреби та інтереси, трансформуючи їх на моральні потреби і моральні інтереси. Без них не може бути подвигу, розуміння широких суспільних інтересів, справжнього громадянського самоствердження особистості.

Справді, духовна особистість є передусім морально суверенною особистістю, чії ціннісні орієнтації спираються на моральні цінності, які мають загальнолюдську, гуманістичну перспективу. Для людини дуже важливо реалізувати свої наміри та цілі, продиктовані потребами та інтересами, але не менш важливо і те, чим саме є наміри та цілі, яка їхня питома вага щодо внутрішнього морального світу людини, а тому вони можуть виступати як моральні потреби.

Ціннісна орієнтація, яка виражена у моральних потребах, по суті виявляється всією психікою людини через мислення, почуття, підсвідомі спонуки, надає людині можливість вибирати навіть на інтуїтивному рівні ту лінію поведінки, яка впливає із прийнятих нею цінностей.

Безумовно, визначну роль відіграє усвідомлена ціннісна орієнтація, оскільки вона посилює регулятивні можливості самої моралі, бо підкорює всі компоненти моральної свідомості єдиній меті та сприяє здатності людини передбачати результати своїх дій.

Як рушійні мотиви поведінки ціннісні орієнтації особистості дають можливість визначати крізь призму суб'єктивного сприйняття своєрідність і найхарактерніші риси сучасної епохи, пізнавати і розуміти, наскільки людина володіє моральною здатністю відповідати потребам розвитку суспільства, наскільки вона творчо активна або пасивна, чи байдужа людина, саме конкретна людина, а не конкретно-історичний тип особистості.

Слід зауважити, що надзвичайно багато важать у духовно-моральному самовизначенні особистості ідеї, ідеали, переконання, оскільки відіграють по суті вирішальну роль у ставленні особистості до власної позиції у моральному виборі та є підґрунтям ціннісних орієнтацій.

Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру. Типи ціннісних орієнтацій, що формуються, сприяють встановленню специфічних зв'язків між різнорівневими властивостями інтегральної індивідуальності, що свідчить про системоутворюючу функцію ціннісних орієнтацій в забезпеченні цілісної єдності індивідуальності. Отже, ціннісні орієнтації є ланкою, що опосередковує взаємозв'язок між різними ієрархічними рівнями індивідуальності. Вершина її - цінності, пов'язані з ідеалізаціями і життєвими цілями особистості. У кожного може існувати своя система цінностей, а в цій системі цінностей вони шикуються у визначений взаємозв'язок. Звичайно, ці системи індивідуальні лише постільки, оскільки індивідуальну свідомість відображає свідомість суспільна. З цих позицій у процесі виявлення ціннісних орієнтацій, необхідно врахувати такі параметри як ступінь сформованості структури ціннісних орієнтацій і зміст ціннісних орієнтацій (їх спрямованість), який характеризується конкретними цінностями, що входять в структуру. З погляду на перший параметр ми маємо на увазі, що

формування цінностей, як усвідомлений процес, відбувається лише за умов наявності здатності особистості виділити з безлічі явищ ті, які представляють для неї деяку цінність (задовольняють її потреби і інтереси), а потім перетворити їх на певну структуру залежно від умов, близький і далеких цілей всього свого життя, можливості їх реалізації і тому подібне. Другий параметр, що характеризує у особливості функціонування ціннісних орієнтацій, дає можливість кваліфікувати змістовну сторону спрямованості особистості такою, що знаходиться на тому іншому рівні розвитку. Залежно від того, які конкретні цінності входять в структуру ціннісних орієнтацій особи, які поєднання цих цінностей і ступінь більшої або меншої переваги їх щодо інших їй тому подібне, можна визначити, на які цілі життя спрямована діяльність людини.

Відаючи належне розробкам класифікацій ціннісних орієнтацій вітчизняними та зарубіжними вченими (О. Булінін, І. Лушніков, М. Рокич) у ході дослідження було розроблено класифікацію професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, яка відображає специфіку професії вихователя, а саме:

- загальнопедагогічні орієнтації, спрямовані на суспільно-соціальні цінності педагогічної професії (можливість приносити користь людям, виховання дітей, спілкування з дітьми тощо);

- особистісно-розвивальні орієнтації, пов'язані з розвитком особистості дитини, як головної педагогічної цінності (розвиток інтелектуальних можливостей, творчих здібностей дитини тощо);

- предметно-діяльнісні орієнтації, спрямовані на предметно-викладацьку діяльність вихователя (саморозвиток, самоосвіта вихователя);

- особисті орієнтації, спрямовані на самовираз вихователя у професійній діяльності (власні професійні характеристики);

- професійно-прагматичні орієнтації, пов'язані з престижем педагогічної професії, заробітною платою, тривалою відпусткою тощо.

Необхідні також критерії кваліфікації ціннісних орієнтацій та їх обґрунтування, наприклад: відповідність особової системи цінностей і об'єктивно існуючої системи соціальних цінностей; наявність провідних цінностей; цілісність, гармонійність провідних цінностей особи. Підставою класифікації цілком можуть виступати змістовні аспекти спрямованості інтересів особистості - «відношення людини до основних сторін суспільства в цілому, відношення до власної діяльності, відношення до інших людей, що у свою чергу визначає ідейно-політичну, соціокультурну і моральну спрямованість особи» [211]. Цінність внутрішньо оцінює все життя людини, наповнює її простотою і гармонією, що веде до справжньої свободи - свободи від коливань і страхів, свободи творчих можливостей.

Система ціннісних орієнтацій визначає смисловий бік спрямованості людини і складає основу її ставлення до навколишнього світу, самої себе, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції «філософії життя». Більш того, ціннісні орієнтації лежать в основі мотивації професійної діяльності. Цінності не є незмінними, раз і назавжди впорядкованими, їх перебудова можлива.

Соціум повинен володіти певним набором ціннісних орієнтацій, з яких особистість буде обирати своє індивідуальне моральне кредо. Необхідною передумовою всебічного формування людини і вироблення її морально-світоглядної позиції є різноманітність вибору цінностей.

Особливість сучасної ситуації полягає в тому, що діти змушені вирішувати життєво важливі проблеми в умовах зростання егоцентризму, культу сили та досить жорстоких відносин між людьми. За таких обставин проблема виховання у молодого покоління морально-ціннісних орієнтацій набуває особливого значення. Актуальність вивчення цієї проблеми та пошуку продуктивних механізмів виховання морально-ціннісних орієнтацій ми вбачаємо і в тому, що становлення духовного життя суспільства можливе

лише за умов, якщо в освітньому процесі протягом усіх років навчання враховуватимуться та виховуватимуться ціннісні орієнтації учнів.

Отже, особливо значущим регулятором життєдіяльності й поведінки людини є цінності та ціннісні орієнтації. Вони виконують подвійну функцію: з одного боку, вони є елементами когнітивної структури особистості, з іншого боку - елементами її мотиваційно-потребової сфери, що спричинено двоїтим характером системи цінностей, які зумовлюються одночасно індивідуальним і соціальним досвідом.

Ціннісні орієнтації - важлива складова структури особистості, яка має у своїй основі мотиваційний, когнітивний, емоційний та оціночний компоненти. За своєю природою вони гнучкі, вільно обираються, а тому, відповідно, всесторонньо враховують індивідуальні інтереси та потреби людини, зв'язок між особистістю та суспільством, інститутами соціалізації, культурою, цінностями.

Дані орієнтації можна визначити як вибір людиною певних матеріальних і духовних цінностей як об'єктів, що визначають її цілеспрямовану життєдіяльність, весь спосіб життя. Ціннісна орієнтація завжди виявляється у сфері розгалужених взаємовідносин між людиною і суспільством (стосовно праці, колективу, культури, побуту, дозвілля і т. п.). Саме вона дозволяє судити про ступінь втілення соціально необхідних норм, регламентацій, зразків поведінки в індивідуальній свідомості.

Ціннісна орієнтація — це вибіркоче ставлення до носія цінності, який може бути реальним предметом задоволення потреб окремої людини чи соціальної спільності. В ціннісній орієнтації акумулюється життєвий досвід людей. Наявність усталених ціннісних орієнтацій свідчить про зрілість людини як особистості. Проявляються вони в діяльності та поведінці людини. Вони є своєрідним індикатором ієрархій переваг, які людина надає матеріальним чи духовним цінностям у процесі своєї життєдіяльності.

Ціннісна орієнтація, сформована на рівні переконань, адекватно проявляється в реальній поведінці й діяльності людини [12].

Діяльність людини невіддільна від ціннісної орієнтації, яка спирається на ціннісні уявлення. Ціннісна орієнтація завжди носить індивідуальний характер. На відміну від неї, ціннісні уявлення, хоч і здаються людині суто індивідуальними, насправді ж завжди є типовими уявленнями певних соціальних груп, представником яких даний індивід виступає. Вони є зовнішніми стосовно до конкретного індивіда і лише привласнюються ним у результаті їх засвоєння. У такий спосіб забезпечується механізм взаємозв'язку і взаємодії індивіда й суспільства, одиничного і загального, внутрішнього й зовнішнього.

Таким чином, ціннісні орієнтації - це перш за все вибір чи відкидання певних життєвих сенсів, та готовність, чи неготовність вести себе у відповідності з ними. Вони задають загальну спрямованість інтересам та прагненням особистості, вибудовують ієрархію індивідуального вибору у будь-якій сфері, формують цільову й мотиваційну програму поведінки, визначають рівень домагань та міру рішучості для реалізації власного плану життя [245].

Ціннісні орієнтації проявляються і розкриваються через оцінювання себе, інших, життєвих обставин, через уміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення в конфліктних ситуаціях та знаходити вихід у проблемних. Вони визначають загальну лінію поведінки в умовах екзистенційного та морального вибору через уміння задавати і змінювати домінанти власної життєдіяльності.

«Ціннісні орієнтації - це стійкі, визначені, певним чином скоординовані утворення (одиниці) моральної свідомості - основні її ідеї, поняття, які виражають сутність морального змісту людського буття, а тому й найбільш загальні культурно-історичні умови і перспективи» [222, с. 83].

Цінності, виступаючи оцінно-імперативною спрямованістю свідомості людини, спонукають на досягнення тих чи інших цілей. Як вказує Т. Пороховська, «ціннісні орієнтації - це елементи структури свідомості людини, які характеризують змістовний бік її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій в результаті засвоєння ціннісних значень у процесі соціалізації фіксується суттєве, найбільш важливе для людини» [154, с. 10].

Ціннісні орієнтації, будучи елементом моральної свідомості, відображають не тільки корінні інтереси та основні цінності людського буття, а й формують більш чи менш чіткі поняття сучасної людини про сенс життя, людяність, співчутливість. Оскільки люди в суспільстві не однаковою мірою сприймають поширені й усталені цінності, то нерідко вони формують власні цінності, які можуть бути основою суперечності між свідомістю і практичною поведінкою або мати спрощений характер, що не виходить за межі буденних уявлень і є зазвичай не досить стійкими. По суті, ціннісні орієнтації - це і є вибір особистістю такого типу поведінки (вчинку), в основі якого лежать певні, з тією чи іншою глибиною усвідомлені (чи взагалі неусвідомлені) цінності.

Не можна не погодитися з В. Ядовим у тому, що включення ціннісних орієнтацій до структури моральної свідомості «дозволяє вловити найбільш загальні соціальні детермінанти мотивації поведінки, джерела якої слід шукати в соціально-економічній природі суспільства і того середовища, в якому формується особистість і де протікає буденна життєдіяльність людини» [269, с. 16]. Засвоюючи цінності суспільства і втілюючи їх у ціннісні орієнтації та мотиви поведінки, людина стає активним суб'єктом діяльності. «Те, що як предмет, котрий стає далі метою діяльності, спонукає людину до дії, має бути значуще для неї саме здійснюване в дії ставлення до того, що значуще для суб'єкта (і що через це стає для нього переживанням), є джерелом, яке породжує дію, - його мотивом і тим, що надає йому сенсу для суб'єкта. При цьому особистісна значущість тієї чи іншої можливої мети для

людини як суспільної істоти зумовлена і опосередкована її суспільною значущістю».

Ціннісні орієнтації є одним з найбільш комплексних, багаторівневих утворень у структурі особистості, які виконують роль регуляторів поведінки. Знання ступеню сформованості ціннісних орієнтацій особистості, їх ієрархія - ключ для можливості здійснення виховання особистості.

Найбільш пояснювальним потенціалом володіє підхід, що ставить поняття цінностей в один ряд з поняттями потреби та мотиву. А. Леонтьєв згадував про наявність так званих вузлів, що з'єднують різні види діяльності в цілісні особистісні структури, ототожнює ці вузли з ціннісними утвореннями, що задають основу особистості.

За своєю функцією та роллю в структурі мотивацій цінності очевидним способом відносяться до стійких мотиваційних утворень і є джерелом мотивації. їх мотивуюча дія не обмежується конкретною діяльністю, конкретною ситуацією, вони співвідносяться з життєдіяльністю, конкретною ситуацією. Проте слід розрізняти два класи цінностей - цінності-цілі життєдіяльності чи термінальні цінності з одної сторони та цінності-принципи життєдіяльності чи інструментальні цінності з другої сторони. Функції яких співпадають з формами впливу стійких мотиваційних утворень на конкретно-ситуативні.

Тобто спонукальна сила потреб поступово змінюється, їх система характеризується «динамічною» ієрархією, а ієрархія особистісних цінностей незмінна. Зміна ієрархії особистісних цінностей - це криза в розвитку особистості. Відмінність потреб та цінностей пов'язана також з характером їх мотивують впливів. В. Франкл це пояснював так: якщо потреби штовхають нас, то цінності притягують.

Потреби ми суб'єктивно сприймаємо, як дещо, що знаходиться у середині нас та штовхають до чогось ззовні; при цьому те до чого спонукає нас будь-яка потреба - це конкретний предмет чи конкретна діяльність, що

відноситься до деякого класу предметів. Реалізація потреб та здійснення притаманної їй діяльності призводить до тимчасового задоволення та дезактуалізації потреби. Цінності ми сприймаємо як щось зовнішнє, що відноситься до світу, хоча існують притаманні будь-якій цінності дії та витвори, ні одне з них, не може задовольнити й дезактуалізувати цінність навіть на деяких час.

Цінності сприймаються як ідеали - кінцеві орієнтири бажаного стану справ. При цьому необхідно врахувати дві обставини. По-перше, якщо потреби переживаються як втілення мого індивідуального бажання, то цінності - як об'єктивно бажаного стану речей і не тільки". По-друге ціннісні ідеали не завжди усвідомлюються: осмисленість не являється необхідним показником особистісної цінності. Сама людина може взагалі не усвідомлювати, здійснює вона чи ні ціннісне відношення до дійсності, і якщо так, то яке. Дійсна діюча сила ціннісного відношення від цього не губиться[77, с. 138].

Як бачимо, ціннісна орієнтація, яка виражена в моральних потребах, проймає всю психіку людини, через мислення, почуття, підсвідомі спонуки, дає можливість людині вибрати навіть на інтуїтивному рівні ту лінію поведінки, яка впливає з прийнятих нею цінностей. Безумовно, найзначнішу роль відіграє усвідомлена ціннісна орієнтація, оскільки вона посилює регулятивні можливості самої свідомості, бо підпорядковує всі компоненти моральної свідомості єдиній меті й посилює здатність людини передбачати результати своїх дій.

Ціннісні орієнтації, як складова моральної свідомості, забезпечують загальну спрямованість поведінки індивідів, соціально значущий вибір ними цілей, цінностей, способів регуляції поведінки, її форм і стилю. Як рушійні мотиви поведінки, ціннісні орієнтації особистості дають можливість визначити крізь призму суб'єктивного сприйняття своєрідність і найхарактерніші риси сучасної епохи, пізнати й зрозуміти, наскільки людина

володіє моральною здатністю відповідати потребам розвитку суспільства, наскільки вона творчо активна або пасивна і байдужа [79].

Таким чином, ціннісним орієнтаціям притаманні такі властивості як, по-перше, зв'язок із суспільством; по-друге, вони входять не просто до структури моральної свідомості мотиваційно-потребнісної сфери, але й є основою поведінки людини, що говорить про їх практичний характер. Цінність - це явище матеріальної та духовної культури людства, що набуло для особистості стійкого змісту, який забезпечує задоволення чи незадоволення потреб, досягнення цілей. Вони є історично сформованим підґрунтям формування моральності кожної особистості та головним дієвим фактором судження кожної окремої людини про такі категорії як вірно та невірно, правильно чи неправильно, добре чи зле, чесно чи нечесно тощо.

Тепер, виходячи з поняття “цінності”, “ціннісні орієнтації”, можна визначити, що таке моральні цінності. Моральні цінності притаманні людині незалежно від її особистих уподобань та переконань, точніше сказати саме особистісні переконання та цінності формуються насамперед під впливом абсолютних вічних понять (добро, справедливість, чесність, гідність, любов, мудрість та ін.). При цьому кожна окрема людина не може самотужки вносити зміни до системи абсолютних цінностей, адже вони є результатом колективної свідомості, надбанням колективної “праці” культурного соціуму. Як стверджує Б. Бушелева: «Моральні цінності, з одного боку, можна розглядати як об'єктивно існуючі, сформовані конкретно-історичним і соціальним досвідом людства моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра і зла, справедливості, щастя. З іншого боку, моральними цінностями може виступати як особистісний феномен, як персоніфіковане ставлення людини до загальних моральних цінностей, їх прийняття чи заперечення» [25, с. 42].

Можна виділити два типи моральних цінностей: цінності, сенс яких визначається наявними потребами й інтересами людини, які обслуговують

самоствердження особистості, і цінності, що надають сенсу існування самої людини, які творять і відроджують людину в певній, принципово новій якості. Людина таким чином утверджує свою поведінку, вчинки, свідоме ставлення до норм і принципів моралі, гідність і дієвість своїх мотивів, цілісність моральної свідомості. Справжні моральні цінності особистості можуть бути нею недостатньо усвідомлені і встановити їх можливо лише за поведінкою. Саме лінія поведінки, моральне самопочуття особистості дають підставу стверджувати, що морально-ціннісні орієнтири свідомості стійкіше виражають моральний зміст ціннісних координат у виборі вчинків і дій особистості, ніж окремі спонукання чи оцінки.

Багато вчених (В. Блюмкін, О. Леонтьєв, А. Титаренко) відносять моральні цінності до вищих. На їх думку, саме вони відповідають за найважливіші потреби людини, без задоволення яких неможливе щастя і саме існування людини. «Самі суттєві характеристики людини виражаються її вищими потребами в творчості, праці, у спілкуванні, пізнанні, в красоті та доброті. Цим вищим потребам і відповідають вищі цінності: благо людини і людства, справедливість, альтруїзм, безкорисливість, благородність, честь, совість. Всі інші цінності можуть розглядатися як засоби, як передумови досягнення вищих цінностей» [222, с. 54].

Таким чином, морально-ціннісні орієнтації - це інтегральне утворення моральної свідомості, яке включає в себе моральні норми, оцінки, уявлення, поняття, принципи, ідеали, що тісно пов'язані з мотивами і потребами та забезпечує спрямованість свідомості особистості на досягнення вищих моральних цілей, які регулюють поведінку на основі добра і зла.

Отже, спираючись на тлумачення феноменів «цінність», «ціннісні орієнтації», а також цінностей, затверджених законодавством України про освіту, уточнимо поняття «ціннісні орієнтації».

Ціннісні орієнтації ми розглядаємо як елементи внутрішньої мотиваційної структури особистості, до яких відносяться: мотиви, погляди,

переконання, потреби та устремління, які орієнтують людину на певну поведінку та діяльність, на досягнення життєвих цілей.

У наступному параграфі розглянемо, як у дітей старшого дошкільного віку відбувається розвиток ціннісних орієнтацій, які ж його особливості.

1.2. Особливості розвитку ціннісних орієнтацій у старших дошкільників

Пізнавати соціальні і моральні норми поведінки, слідувати їм дитина починає вже в дошкільному віці. Дошкільний вік - базовий етап фізичного, психологічного та соціального становлення особистості дитини.

Завданнями дошкільної освіти є збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини; виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля; формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду; виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту; здійснення соціально-педагогічного патронату сім'ї. Система ціннісних орієнтацій є найважливішою характеристикою особи і показником її сформованості. Міра розвиненості ціннісних орієнтацій, особливості їх становлення дозволяють судити про рівень розвитку особи, цілісність і стійкість якої «виступає як стійкість її ціннісних орієнтацій» [261, с. 9].

Від розкриття особливостей процесу розвитку і специфіки дії ціннісних орієнтацій, складової змістовної частини характеристики особи залежить визначення шляхів її формування, у тому числі затвердження активної соціальної позиції. Тому останніми роками вивчаються умови і закономірності розвитку ціннісних орієнтацій дітей різного віку. Разом із тим

виявлення характеру динамічних змін ціннісних орієнтацій неможливо без спеціального розгляду багатопланового і багаторівневого процесу їх становлення. Дослідження цього процесу вимагає особливої уваги до вузлових моментів формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних з перехідними періодами онтогенезу, рубежами вікового розвитку особи, коли, по-перше, з'являються нові ціннісні орієнтації, як і нові потреби, відчуття, інтереси, а по-друге, відбувається якісна зміна і перебудова на цій основі особливостей ціннісних орієнтацій, характерних для попереднього віку.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що в дослідженнях із педагогічної та вікової психології проблема формування ціннісної системи дітей дошкільного віку займає особливе місце. У них зазначається, що саме ціннісні орієнтації є стрижнем особистості, регулятором життєдіяльності людини. Так, у вітчизняній філософії вивчення ціннісної системи людей відбувалося як у культурологічному (В. Андрущенко, Н. Чавчавадзе та ін.), так і в методологічному (І. Бичко, К. Мірне та ін.) та соціальному (С. Попов, О. Ручка та ін.) аспектах. Так, у працях П. Сорокіна цінності розглядаються як провідна рушійна сила розвитку суспільства. На думку Е. Дюркгейма: цінності засвоюються людиною лише за умови зовнішнього примусу, а на більш пізніх етапах онтогенезу починають виступати регулятором поведінки людини у суспільстві. У працях М. Вебера цінності розглядаються як певні установки епохи, а у працях М. Шелера - як ідеально прості незалежні та невзаємопов'язані якості, які ми пізнаємо за допомогою почуттів [255].

На перших етапах життєдіяльності ціннісні орієнтації формуються в процесі виховання і навчання. Причому навчання має на меті не стільки повідомити конкретні знання в певній галузі, скільки відтворити культурні і історичні нормативи, які сприяють самореалізації особистості. Через виховання здійснюється трансляція (передача) ціннісних орієнтацій від покоління до покоління як на вербальному так і на невербальному рівнях. На думку О. Засопецького, завдання полягає не тільки в тому, щоб «засвоїти

культурну спадщину, а в тому, щоб з'єднати її з реальною суспільною практикою, виробити свою власну систему цінностей і створити в чомусь нову, іншу культуру. Саме старші дошкільники є одним з механізмів зміни цінностей, поглядів, традицій, норма культури, джерелом її розвитку, саме в ній формуються цінності, які стають з часом загальнолюдськими» [71].

Зазначене вище характерно й для розвитку суспільства загалом. Тобто, людина відображує, інтеріоризує суспільні цінності: якщо суспільство моральне і гармонійне, таким й будуть основні цінності середньостатистичного індивіда, якщо суспільство знаходиться у кризовому періоді розвитку, - цінності та ціннісні орієнтації також будуть дифузними, несформованими.

Ціннісні орієнтації охоплюють усі сфери діяльності дитину, сприяють осмисленню найбільш суттєвих сторін її способу життя, розкривають стилі взаємовідносин особистості і суспільства. У структурі та самоусвідомленні особистості надзвичайно важливі морально-ціннісні орієнтації, оскільки саме вони відображають її людські характеристики, які багато в чому визначаються системою цінностей людини, їх змістом, спрямованістю та співвіднесеністю з конкретно-історичними суспільно-політичними умовами. Система морально-ціннісних орієнтацій – це та ланка, яка поєднує суспільство з особистістю і визначає, в ім'я чого відбувається та чи інша діяльність і якими засобами вона реалізується.

На прикладі сучасної України бачимо всі наслідки кризи цінностей. На зміну тоталітарній державі з чітко прописаними орієнтирами та цінностями прийшов перехідний період, у якому насправді демократичні цінності тільки декларуються, а цінується пристосувальність, здатність змінити протягом короткого періоду докорінним способом свої переконання, спрямованість на себе на власні потреби, байдужість до цінностей більш високого кшталту - суспільного, альтруїстичного. Суспільство розколоте на групи, угруповання, частини, єдиний ідеологічний напрям не визначений і не прописаний.

Руйнування старої системи цінностей без заміни на нову породжує безліч соціальних проблем: криза моральності, соціальна нестабільність, падіння цінності людського життя й багато чого іншого. І це мабуть чи не єдиний шлях для посттоталітарної держави - тривала хвороба з одужанням, або тільки згадки в історичних підручниках. Зокрема, ті самі ознаки знаходимо в роботах Д. Леонтьєва, присвячених сучасному російському суспільству: «У наявності ціннісний нігілізм, цинізм, метання від одних цінностей до інших, екзистенційний вакуум і багато інших симптомів соціальної патології, яка виникла на ґрунті зламу ціннісної основи, смислового голодування й вивихнення світогляду» [108].

Сьогоднішнє українське суспільство В. Васютинський характеризує як таке, яке послуговується цінностями ліберальними або соціальними «перші більшою мірою орієнтовані на сумлінну працю та співпрацю, рівність, справедливість, колективізм, соціальний захист тощо. У других насамперед реферується право на власність, приватна ініціатива, менеджерські здібності, індивідуалізм, відкритість». Отже, очевидними є розбіжність і належність до різних полюсів, що за законом філософії, - боротьби протилежностей, має стати основою для розвитку. В. Васютинський вважає, що чим розвиненішим ставатиме суспільство, тим менше розбіжностей, антагонізму буде залишатись між цими ціннісними площинами [26, с. 42].

Е. Еріксон розширив теорію З. Фрейда, включивши в її зміст психосоціальний розвиток людини, акцентуючи вплив культури і суспільства на її розвиток. Ключовим поняттям теорії Е. Еріксона є придбання еґо-ідентичності, що має в різноманітних культурах свою специфіку [265, с. 56].

Відповідно до теорії Е. Еріксона, у цьому віці дитина намагається завоювати визнання і заслужити схвалення, здійснюючи різноманітну продуктивну діяльність. Вона освоює різноманітні засоби, схеми діяльності, насамперед пізнавальні та комунікативні. У результаті в неї розвиваються

працьовитість, спроможність до самовираження в продуктивній роботі, почуття обов'язку, прагнення до досягнення успіху [265, с. 224].

Дані Ж. Піаже, присвячені проблемі морального розвитку, показують, що когнітивний і моральний розвиток не співпадають, причому провідна роль належить когнітивному «ряду». Пояснюється це тим, що очевидно, при пред'явленні значимої ситуації афективні тенденції блокують інтелектуальну діяльність, що позначається на ефективності останньої. Ж. Піаже думав, що оволодіння інтелектуальними операціями - необхідна, але недостатня умова успішного оволодіння моральними нормами. У моральному розвитку дітей Ж. Піаже виділяє 2 стадії: морального реалізму і морального релятивізму. Якщо на стадії морального реалізму (до 6-7 років) діти упевнені, що правила і норми поведінки - це реальні й нерушимі умови існування, то на стадії релятивізму (із 7 років) вони розуміють, що правила і норми створюються людьми і їх можна змінювати [150, с. 176].

Надалі теорію Ж. Піаже розвив Л. Кольберг, що визначив шість стадій морального розвитку дітей. На передморальному рівні розвитку (із 4 до 10 років) вчинки визначаються зовнішніми обставинами і поведінка регулюється зовнішніми стимулами (заохоченням, покаранням). У 7-10 років моральні судження про вчинок виносяться, за Л. Кольбергом, відповідно до користі, вигодою, що з вчинку можна витягти, а також на основі правил, виконання яких спричинить за собою винагороду [274].

У когнітивній психології вивчалися уявлення, знання про людей, такі, що називаються соціальним пізнанням. Дж. Флейвеллом були отримані дані про те, що на зміну дошкільному егоцентризму «приходить» позиція децентрації, на основі якої діти здатні зрозуміти думки і почуття іншої людини, соціальні відношення (дружба й ін.), соціальні розпорядження (звичаї, умовності, правила). Серед соціальних стосунків особливе місце займає дружба, діти поступово розуміють, що дружба припускає взаємні

зобов'язання, дотримання неписаних правил (справедливість, вірність, чесність) [241, с. 197].

У дослідженнях Р. Селмана виявлені такі вікові особливості дружби:

- 1-ша стадія (*до 6 років*). Дружба заснована на фізичних або географічних чинниках; діти егоцентричні і не здатні зрозуміти позиції інших.

- 2-га стадія (*7-9 років*). Дружба починає ґрунтуватись на ідеї взаємності й усвідомленні почуттів інших; основу дружби складають вчинки і їхня оцінка.

- 3-тя стадія (*9-12 років*). Дружба заснована на ідеї рівного обміну; друзі, із погляду дітей, - це люди, що допомагають один одному; виникає взаємооцінка дій, учинків, з'являється уявлення про зобов'язання, виникає групова дружба.

- 4-та стадія (*11 - 12 років*). Дружба розуміється як стійкі, тривалі відношення, засновані на зобов'язаннях і взаємній довірі; діти здатні дивитись на дружні стосунки з позиції третьої сторони [182].

С. Коуен, характеризує вікові періоди, увів поняття «ресурси розвитку», близьке до поняття «вікові можливості», і описав умови, необхідні для розвитку. У цілому в зарубіжних теоріях залишається слабо вивченим питання про специфіку засвоєння етичних, психологічних знань про людину, становленні моральності, психологічної культури. Не всі психологи підтримують уявлення Ж. Піаже і Л. Кольберга про стадіальний характер розвитку моральної свідомості.

Споконвічні ціннісні оцінки, відношення дитини («добре», «погано», «подобається», «не подобається») з'являються в дошкільному віці. При цьому спочатку вони існують як «ми - цінності», не цілком розчленовані, синкретичні, привласнені за допомогою ідентифікації з членами сім'ї, улюбленими героями книг, фільмів і т.ін. (цінності - ідеали). Переходові від одного віку до іншого відповідає зміна ієрархічної будови цінностей.

Якщо в старшому дошкільному віці вихователь, в основному, звертає увагу на цінності пізнання, успіхів у навчанні, і це стає орієнтиром для багатьох дітей, то в підлітків ціннісні орієнтації визначають більш широке коло інтересів, спілкування. Крім того, рівень моралі з 4 до 10 років, що характеризується Л. Кольбергом як передморальний, спочатку диктує цінність користі і лише з 10 років - орієнтацію на думку, схвалення інших людей. Також зміна ієрархії цінностей пов'язана з рядом чинників, серед яких індивідуальні умови життя, індивідуальні події життя.

Проблема формування оцінних суджень у дітей тісно пов'язана із загальною проблемою оцінки та оцінювання. Насамперед з'ясуємо сутність поняття «оцінка». У новому тлумачному словнику української мови оцінка тлумачиться як "думка, міркування про якість, характер, значення і т. ін. кого-, чого-небудь" та «прийняте позначення якості знань і поведінки». А поняття «оцінювати» визначається як «визначати якість, цінність, достоїнства кого-, чого-небудь, характеризувати; визначати позитивні якості, цінності» [132, с. 172].

Отже, можна дійти висновку, що феномени «оцінка», «оцінювання», «оцінні судження», «самооцінка» використовуються в усіх видах діяльності людини і на всіх вікових етапах її розвитку.

Стрижньовим у понятті «оцінка», «оцінні судження» за висловом Л. Ващенко, є тріада «цінність - оцінювання – оцінка», що позначається словами (знаками). Оскільки цінності можуть бути різними (матеріальні, навчальні пізнавальні, естетичні, духовні, морально-етичні, професійні та ін.), різною буде й оцінка за своїм змістом, спрямованістю. Оцінка може бути спрямована як на зовнішні, так і на внутрішні аспекти діяльності.

З оцінкою тісно пов'язане поняття «оцінний еталон», який потенційно слугує критерієм оцінної діяльності.

Під оцінним еталоном у навчальній діяльності Ш. Амонашвілі розуміє «зразок процесу навчально-пізнавальної діяльності, її ступенів,

результату» [5, с. 165]. На його думку, еталон кінцевого результату - це основний еталон, але є ще й допоміжні еталони - ті, що здійснюються у процесі діяльності. На основі еталону здійснюються оцінно-контрольні операції. У процес навчальної діяльності задані ззовні еталони в подальшому визначаються у вигляді знань, досвіду, умінь, і стають основою внутрішньої рефлекторної оцінки. При цьому, зазначає автор, дуже важливою є якість еталона, оскільки оцінювання неможливе без еталона. Ш. Амонашвілі підкреслює, що еталон, на основі якого відбувається оцінювання, повинен мати такі властивості, як ясність, реальність, точність, повнота, об'єктивність.

Оцінний еталон морально-етичного змісту, це зразок, взірець словесної характеристики поведінки або вчинку дитини відповідно ustalених у суспільстві морально-етичних норм і правил поведінки [22]. Оцінні еталони складаються на основі морального кодексу і етикетних норм, що прийняті в даному суспільстві. В навчально-виховній діяльності дошкільних освітніх установ оцінні еталони є зразком для формування оцінок і оцінних суджень дітей, вони виражаються, насамперед, в оцінках вихователів, тобто в педагогічних оцінках.

Л. Ткаченко досліджувала оцінки дітей підготовчої до школи групи. Автор констатує наявність завищених оцінок у дітей. Вона висловлює думку, що «означений факт не є проявом закономірності розвитку оцінки в дітей цього віку, а його слід розглядати, як результат несформованості її складу, відсутність у дітей необхідних теоретичних знань, узагальнених способів діяльності, що слугують основою, критерієм, без яких оцінка неможлива» [223, с. 49].

Учені відзначають, що в дітей виникають перші етичні оцінки, на підставі яких вони вчаться диференціювати хороші і погані вчинки. Це переконливо довів О. Запорожець, який організував з дітьми старшого дошкільного віку драматичний театр. У процесі підготовки вистав діти знайомились із художнім текстом-сценарієм, оцінювали поведінку і вчинки

героїв, гру своїх однолітків. За його словами, «іноді, навіть, неживі предмети піддаються суворій оцінці, якщо дитина не знаходить потрібного живого персонажа, на якого можна було б покласти відповідальність за те, що трапилось» [70, с. 245].

Так, у дітей вже починають формуватися моральні поняття «добре», «погано». За змістом вчинку діти відносять його до первинних моральних категорій і на основі цього дають йому адекватну моральну оцінку. Дослідниця доходить висновку, що емоційне ставлення, відтепер, підпорядковується моральній оцінці та обґрунтовується нею на основі усвідомлення взаємовідносин, тобто дитина добре розуміє і того, хто скоїв вчинок, і на кого він був спрямований [235, с. 148].

Вчені підкреслюють, що чіткість в описі позитивних і негативних вчинків людей допомагає дітям правильно відповідати на запитання, хто їм сподобався чи не сподобався. Діти правильно орієнтуються в оцінці вчинку і чітко визначають свою позицію у ставленні до них: позитивні діти їм подобаються, служать предметом їхньої симпатії, співчуття; негативні викликають критику і обурення, діти нагороджують їх такими епітетами, як поганий, недобрий, гидкий.

Дослідження Н. Карпинської щодо виявлення розвитку процесу усвідомлення дітьми моралі свідчать про різні ступені глибини та усвідомлення мотивувань учинків дітьми [80, с. 79]. Діти найчастіше мотивують своє позитивне ставлення до вчинків людей їхніми привабливими зовнішніми ознаками, це проявляється в оцінках дітей.

Н. Карпинська відзначає, що діти оцінюють поведінку тільки на основі зовнішнього фактичного зв'язку явищ. Так, на думку дітей, півник потрапив до лисиці в лапи, тому що захотів пшона і виглянув у віконце, а лисиця впіймала його. Діти не оцінюють вчинок півника як прояв необережності, неслухняності (кіт же заборонив йому визирати у віконце у казці «Котик, півник, лисичка»).

Часто діти називають певні якості, що характеризують героя з морального боку. Одні просто називають героя, який їм сподобався, - «бо він добрий», «хоробрий»; інші намагаються мотивувати своє ставлення до персонажа. Діти оцінюють учинки героїв також з погляду їхнього ставлення до інших діючих осіб твору. І симпатії дитини не обов'язково можуть бути на боці головного героя.

Н. Карпинська в результаті досліджень виявила й факти, коли зрозумілі та близькі приклади поведінки діти зіставляли зі своїм власним досвідом [80, с. 44]. Дітям подобається працелюбна Попелюшка і вони самі починають розповідати, як допомагають дома своїм мамам.

Діти переносять мораль казки не тільки на свій власний досвід, а й зіставляють учинки своїх товаришів з мораллю казки. У результаті досліджень учені (Карпинська Н., Коніна М., Пеньєвська Л.) дійшли висновку, що систематичне розповідання і читання дітям народних казок, активне, цілеспрямоване керування дитячим сприйняттям сприяє прояву активного і свідомого ставлення до героїв, їхніх учинків ще під час слухання казки, правильному визначенню їхніх позитивних і негативних якостей. Діти вчаться орієнтуватися в ідейному змісті казки, осмислювати повчальні висновки. Усвідомлена дітьми мораль казки знаходить своє відображення в судженнях, суперечках, розмовах, а усвідомлення одержаних вражень, оцінка поведінки казкових персонажів допомагає дітям осмислити свої власні вчинки.

Л. Пеньєвська відзначала, що складний духовний світ збагачує почуття і розвиває свідомість дітей, допомагає їм оцінювати поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях [147].

Учені (Карпинська Н., Пеньєвська Л. та ін.) підкреслюють виняткове значення розвитку в дітей здатності відчувати і сприймати красу вчинків, тоді діти відчують благородство таких учинків, намагаються бути схожими людей з позитивними вчинками. За цієї умови, на думку Н. Карпинської,

формується здатність до елементарного аналізу вчинків людей, уміння в тій чи тій формі виразити своє ставлення до них, їхньої поведінки, давати їм свою оцінку [80, с. 147].

Отже, дослідження розвитку ціннісних орієнтацій у дітей засвідчили, що дошкільники ще недостатньо усвідомлюють мотиви свого ставлення до вчинків людей і оцінюють їх, як «поганий» або «хороший».

Далі діти навчаються вже аргументувати свої оцінки. Можливість переходу простої немотивованої оцінки в мотивовану моральну оцінку пов'язана з розвитком у дітей співпереживання і співчуття. Дитина починає осмислювати мотиви вчинків і диференціювати своє емоційне ставлення і моральну оцінку, оскільки, поряд із практичними діями, виникають дії у внутрішньому плані, що створює умови для активного переживання подій і вчинків в уявлюваних умовах.

Н. Анкудинова вивчала специфіку формування оцінних суджень дітей. «Діти гірше аргументують свої оцінки, використовують здебільшого випадкові, несуттєві ознаки. Діти п'яти років переоцінюють себе, а оцінки дітей 6 років уже стають більш об'єктивними. Натомість обґрунтування оцінок своїх умінь залишаються лаконічними, нерозгорнутими, випадковими, мають більше кількісний характер, ніж якісний, спостерігається невпевненість. У дітей 5 - 7 років оцінки носять об'єктивний і аргументований характер, хоча й у цих дітей, ще зустрічаються випадки невпевненості та сумніву в оцінній діяльності дітей» [8, с. 4].

З перших років життя дитина під впливом дорослих, а також у процесі ігор, посильної праці, навчання активно оволодіває досвідом попередніх поколінь, засвоює норми і ідеали нашого суспільства, що призводить не тільки до накопичення відомої суми знань, але і до розвитку здібностей, формування необхідних якостей дитячої особистості, формування ціннісних орієнтацій. Для повноцінного розвитку дошкільника особливо важлива цілеспрямованість педагогічного процесу.

У дошкільні роки закладаються основи здоров'я і фізичного розвитку людини. Серйозним недоліком дошкільного виховання є малорухливість дітей: якщо вони багато займаються сидячи, мало рухаються і грають на свіжому повітрі, то це погано позначається не тільки на фізичному, а й на їх духовний розвиток, знижує тонус їх нервової системи, пригнічує психічну активність. У фізично ослаблених дітей, схильних до швидкого стомлення, емоційний тонус і настрої знижені. Це, у свою чергу, негативно впливає на характер розумової працездатності дітей.

Розумове виховання покликане забезпечити не тільки засвоєння суми знань і вмінь, але й планомірне формування пізнавальних здібностей дитини. Воно тісно пов'язане з проблемою підготовки до шкільного навчання. Сучасні дослідження показують, що інтелектуальні можливості дитини-дошкільника значно вище, ніж передбачалося раніше.

Ефективність самого навчання (у вузькому розумінні цього слова) більшою мірою залежить від того, як дитина емоційно ставиться до навчального, до запропонованого їм завдання, які почуття викликає у нього складена ситуація, як він переживає свої успіхи і невдачі. Такі емоційні прояви суттєво впливають не тільки на рівень інтелектуального розвитку дитини, але й більш широко - на його розумову активність і навіть на творчі здібності. Тому, розглядаючи рівень підготовленості дитини до шкільного навчання, перш за все, мається на увазі його особистісна готовність як єдність його інтелектуальних якостей з активним емоційним ставленням до оточуючих.

Проблема морального виховання дітей дошкільного віку - істотна і разом з тим, важка.

Дитина народжується не злою і не доброю, не моральною, не аморальною. Те, які моральні якості у неї розвинуться, залежить, перш за все, від ставлення до неї оточуючих, від того, як вони його виховують. Правильні уявлення про моральне обличчя дитини, про її ставлення до інших людей, до

самого себе, до своїх трудових і громадянських обов'язків повинні стати для дитини зразками для наслідування. Разом з тим у неї має бути сформовано розуміння того, що добре і що погано, чому одні вчинки погані, а інші заслуговують на схвалення.

Однак лише знання моральних вимог ще не достатньо для того, щоб дитина вела себе морально. Якщо батьки і вихователі за допомогою моралізуючих бесід приділяють увагу лише формуванню моральних уявлень, не піклуючись про практику взаємин дітей з оточуючими людьми, можуть виникнути випадки «морального формалізму», коли діти добре знають моральні норми і навіть правильно про них міркують, але самі порушують, не зважаючи на інтереси оточуючих. Щоб попередити подібну розбіжність знань і реальної поведінки, необхідно, щоб моральні уявлення дитини перетворилися на рушійні мотиви його поведінки. Важливо, щоб у дитини виникло не тільки розуміння, але і позитивне емоційне ставлення до своїх моральних обов'язків. Вона знає, що треба допомагати малюкам, і активно робить це, вона розуміє, що погано бути грубим і сама повстає проти грубості інших і т.ін.

Для забезпечення справді всебічного та гармонійного розвитку дитячої особистості необхідно тісніше, більш органічно пов'язати фізичний виховання дитини з розумовою, розумове з моральним, моральне з естетичним і т.ін. Центральною ланкою всієї цієї системи є морально-трудове виховання дошкільників, яке покликане закласти вже в перші роки життя дитини основи активної життєвої позиції, розуміння своїх обов'язків і готовності виконувати ці обов'язки, єдності слова і діла.

Важливо, щоб будь-яке практичне завдання, запропоноване дошкільнику, не було самоціллю, а сприяло формуванню у малюків знань працьовитості, поваги до праці дорослих, готовності і вміння зробити щось самостійно. Щоб виховати у дитині такі якості, варто впливати не тільки на знання та вміння, а й на його емоційну сферу.

Дитині властиво ціннісне сприйняття світу. До будь-якого явища вона ставиться з точки зору значущості його для себе. Від того, що стане для дитини цінністю, залежать зміст і спосіб її життя. Для формування стійкого гуманного ставлення до людей необхідно, щоб узагальнене уявлення про цінності і життя складалося на основі культурно-історичного досвіду людства. Якщо особистий життєвий досвід збагачений ціннісними шуканнями видатних мислителів, вчених, релігійних історичних діячів, ціннісна свідомість зростаючої особистості набуває єдність і цілісність. Якщо ціннісні орієнтації служать регулятором дій, вчинків і поведінки особистості і притому сформовані як система, то, природно, одне з найважливіших завдань виховної роботи полягає в послідовному розширенні і поглибленні уявлень учнів про цінності та ціннісні орієнтації в різних сферах життя суспільства.

Сьогодні дедалі очевидніше, як важливо формувати в дітей відкритість до світу людей як потребу особистості, навички соціальної поведінки; розвивати усвідомлене ставлення до себе як вільної самостійної особистості та до своїх обов'язків, що визначаються зв'язками з іншими людьми, формувати готовність до сприймання соціальної інформації.

Загальні підходи до формування соціальної компетентності дитини визначаються принципами гуманізації виховання - олюдненні вихованих стосунків, визнанні цінності дитини як особистості, її значущості в суспільстві, заснованої на усвідомленні своїх зв'язків з оточуючими людьми і в цілому - місця в людстві. Такий підхід відповідає загальній меті виховання - формуванню цілісної, гуманної особистості, орієнтованої на відтворення цінностей національної та загальнолюдської культури у творчій життєдіяльності, саморозвиток і моральну саморегуляцію поведінки.

У вихованні в дітей уявлень про цінності і формуванні у них ціннісних орієнтацій педагогі-практики керуються певними психолого-педагогічними принципами [218, с. 36].

Принцип гуманізму означає, що в будь-якій життєвій ситуації, в якій опиняються люди, - кожна людина завжди являє самоцінність, все робиться для людини, для її благополуччя. Тому шанобливе ставлення буде виражатися в люб'язності, турботі, прагненні допомогти в біді, в любові, милосерді до ближнього, умінні розуміти іншого.

Принцип особистісного підходу в групі, колективі. Дитина живе і діє в групі, серед людей. Особистість дорожить приналежністю до цієї групи, приймає основні ціннісні орієнтації. Тому основним засобом в особистісному підході виступають переконання і як результат - сформована переконаність як цінність особистості.

Принцип провідної діяльності передбачає визначення типу діяльності. Провідною називають ту діяльність, яка в конкретній віковій групі головним чином грає основну, провідну роль у формуванні особистості. Саме завдяки їй формуються найважливіші ціннісні орієнтації особистості.

Принцип системного підходу передбачає формування у дітей уявлень про ціннісні орієнтації в гуманістичній системі, яку організує навколо конкретної справи, яке здатне об'єднати їх усіх.

Головна функція керівництва формуванням ціннісних орієнтацій особистості, груп і колективу полягає в тому, щоб духовні і загальногромадянські цінності нашого суспільства перетворити на цінності й особистості, і групи, і колективів, організувати їх діяльність, орієнтовану на ці цінності, домагатися спільності ціннісних орієнтацій групи і колективу, тобто ціннісно-орієнтаційної єдності.

Принцип ініціативи і соціальної активності. Основним засобом розвитку ініціативи служить самодіяльність дітей, тобто діяльність, організована за власною творчістю, яка і розвивається за власною програмою, має свою внутрішню організацію і контролюється самими дітьми. У результаті такої самодіяльності та самоврядування формується активна життєва позиція, яка виражається в небайдужому ставленні до всього

що відбувається, у моральній принциповості, послідовності, у відстоюванні своїх поглядів, суджень, оцінок, в єдності слова і діла. Активна життєва позиція стає соціальною цінністю особистості.

Принцип цілісності та комплексного підходу. Комплексний підхід передбачає єдність загальногромадянського, трудового і морального виховання. Саме при такому підході формується цілісна особистість, яка регулює свою поведінку у відповідності зі своїми уявленнями про цінності.

Розвинута ціннісна свідомість сприяє формуванню моральної стійкості особистості. Сприйняття життя через призму її ключових цінностей облагороджує переживання, розвиває високі почуття (борг, відповідальність), підвищує готовність до морального самовизначення в складних життєвих ситуаціях. Діяльність, покликана розширити сприйняття дітьми загальнолюдських цінностей життя, поглибити усвідомлення їх значущості для себе, отримала назву ціннісно-орієнтаційної. Її методами є: бесіди, «годинник одкровення», «філософські столи», долучаються до визнаних загальнолюдських, загальнонаціональним цінностям; самостійні дослідження учнями (шляхом вивчення мемуарної літератури, епістолярної спадщини, інших джерел) ціннісних пріоритетів авторитетних для них людей; твору-роздуми, метод аналізу життєвих ситуацій, самодіагностика склалася в даний момент системи життєвих орієнтацій.

Безперечною цінністю є процес самовдосконалення. Дитині дано бути такою, якою вона хоче бути. Але щоб стати самоефективною особистістю, дитина повинна оволодіти необхідними знаннями про свою природу. Індивідуальний розвиток за своєю суттю плюралістичний. Дитина може піднятися на вищий рівень розвитку, а може і не реалізувати себе. Вона відкрита світу, здатність до самовдосконалення зберігається (у різному ступені) впродовж усього життєвого шляху. Дитина в чомусь схожа на всіх людей, в чомусь на деяких, а в чомусь не схожа ні на кого іншого. На неї впливає спадковість, середовище, виховання. Але й сама вона здатна бути

творцем власної особистості. Індивідуальність - це особистість, яка сама може визначати цілі своєї діяльності, коригувати її, вибирати засоби і вирішувати складні життєві завдання. Це означає, що індивідуальність не дана людині від народження, вона формується в процесі життя і при пасивному ставленні до себе може не скластися. Таке знання про себе як про творця власної особистості дозволяє усвідомити важливість процесу самопізнання і самовдосконалення. Багато видатних мислителів (Сократ, Аристотель, Кант, Л. Толстой) бачили сенс життя людини у самовдосконаленні. Усвідомити цю глибоку думку дозволяє звернення до досліджень життя чудових людей, наприклад, до нарису Л. Толстого «Сократ і ми» (М., 1981). Бесіда, присвячена життю і вченню Сократа, допоможе учням виробити власну емоційно-сміслову оцінку самовиховання, сприятиме їхньому фізичному і духовному вдосконаленню. Продовженням цієї роботи можуть стати «Годинник відвертості». Авторитетні для учнів люди (діячі культури, викладачі, колишні випускники) поділяться своїм досвідом самовдосконалення. Усвідомленню роботи з саморозвитку як життєвої цінності сприяє проведення самооцінювання. Як приклад можна навести таке завдання: «Які дві мети для вас особливо значимі в даний час? Що потрібно зробити для досягнення першої (другої) мети? Які якості вашого характеру можуть завадити цьому?». Таким чином, використання в комплексі і системі методів з формування ціннісного ставлення до людського життя, саморозвитку, любові, праці, дружби сприяє формуванню моральної стійкості особистості, самовизначення в системі життєвих цінностей. Найважливіше завдання виховної роботи з дітьми полягає в послідовному розширенні і поглибленні даних про цінності та ціннісні орієнтації в різних сферах життя суспільства. Вирішенню цього завдання сприяє використання в комплексі психолого-педагогічних принципів.

Спрямованість особистості дошкільника визначається за деякими типами особистісної системи ціннісних орієнтацій[166, с. 85].

1. Дітей з перевагою особистісної системи «сім'я» можна назвати «домашніми дітьми», їм комфортно у родині, будь-яка діяльність спрямована на визнання ріднею та підкріплюється цим, ціннісні орієнтації такої дитини значною мірою визначатимуться цінностями сім'ї. Діти цього типу вирізняються розвинутою довільністю, адже вони підпорядковують будь-яку свою діяльність певним нормам та правилам, що регламентує родина. У таких дітей добре розвинуте відчуття актуальної ситуації та відповідно сформовані певні форми реагування й моделі поведінки, що також відповідають позиції батьків. Такі діти усвідомлюють вимоги батьків та намагаються їм відповідати. Визначальним чинником становлення їхньої смислової сфери буде стиль сімейного виховання.

2. Для дітей, орієнтованих на пізнання, з перевагою особистісної системи «пізнання», характерною рисою є прагнення дитини до пізнання нового, це «маленький дослідник». Цінним для такої дитини буде не результат діяльності, а її процес. Ціннісні орієнтації її будуть складатися відповідно під впливом значущої людини, якою стане той, хто буде джерелом знань та відкриттів. Подальше становлення смислової сфери такої дитини детерміноване смисловими структурами людини, що стала зразком для наслідування.

Особистісна система «пізнання» закладається ще у немовлячому віці, коли оформлюється потреба у відкритті нового, яка є підґрунтям спілкування та будь-якої взаємодії дитини з дорослим з метою пізнання. Визначальним на цьому етапі буде стиль сімейного виховання та цінність пізнання для обох батьків дитини. З приходом дитини до дитячого навчального закладу потреба у пізнанні нового потребує розвитку та підтримки зі сторони вихователя.

3. Діти з домінантною особистісною системою «спілкування» відрізняються більш розвиненою, у порівнянні з іншими, емпатією. Моделі діяльності, або ціннісні орієнтації, вони отримують від контактів з іншими: близькими дорослими, вихователем, однолітками. Домінант цієї системи

сприяє налагодженню контактів дитини у соціальних групах, що дозволяє говорити про ефективну організацію колективної діяльності (гра, навчання). Такі діти схильні у ситуації вибору займати позицію «іншого», що вносить певну об'єктивність у їхню позицію та робить їх більш гнучкими та адаптивно-здібними, значною мірою впливає на формування адекватної самооцінки та рівня домагань, що впливає на успішність дитини у колективних видах діяльності, вибір сфери активності, лінії поведінки. Великого значення для розвитку цього виду системи матимуть вікові та індивідуальні психологічні особливості дітей (самооцінка, рівень тривожності, емпатійні здібності, екстраверсія-інтроверсія).

4. Особистісна система «Я» ґрунтується на самооцінці дитини, яка значною мірою залежатиме від усвідомленого рівня домагань у різних сферах життєдіяльності та досягнень у них, при чому таких, що здобули певної оцінки зі сторони близького (референтного) оточення. Діти з перевагою такої системи відрізняються індивідуалістською спрямованістю будь-якої діяльності. На відміну від попередніх прикладів, така дитина, маючи неадекватну самооцінку, не здатна відчувати та бачити інших, їй важко відмовитись від власної, частіше неправильної, позиції та прийняти сторону «іншого». Враховуючи соціальну природу самооцінки, особистісна система «Я» детермінована особливостями побудови взаємодії у таких діодах: «мати (батьки)-дитина», «вихователь-дитина», «дитина-дитина».

За умови наявності спільних особистісних цінностей у структурі декількох особистісних систем, вони матимуть точки перетину, які об'єднують їх. У такому разі одна цінність може бути складовим елементом одразу декількох (або всіх) особистісних систем. Так, цінність «вихованість» може спрямовувати будь-яку діяльність дитини, її поведінку не залежно від ситуації, що буде показником належності цієї цінності до всіх її особистісних систем.

Ціннісні орієнтації дітей з різними домінантними системами можуть бути схожими, однак різними будуть шляхи їх становлення та корекції.

Формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників потребує значної уваги. Адже іноді й правопорушник жадає гарного життя (термінальна цінність), ознаками якого є свобода, матеріальна забезпеченість і т. ін., однак обирає для досягнення невірні, незаконні засоби. Важко собі уявити людину, яка не має на меті гарного життя. Враховуючи, що смислове наповнення цього поняття у кожного своє, досягають його всі по-різному. Тому важливо сформувані ще в дошкільні роки моделі діяльності, що відповідають правовим та етичним нормам як нашого суспільства, так і людства загалом [160, с. 67].

У період старшого дошкільного віку перебування дитини у дитячому садку, у звичних умовах починає втрачати для неї смисл. Дитина вже озброєна певним колом знань, їй цікавіше спілкуватися зі старшими дітьми – все це вимагає змін ставлення до неї дорослих, перебудови організації її діяльності тощо. У такому разі лише зміна вимог та завдань, що відповідатимуть новим потребам та можливостям дитини, створять умови для подальшого розвитку дитини, утворення нових ціннісних орієнтацій.

Час іде і з часом змінюється суспільство, життя людей, їх погляди. У кожної дитини є її зовнішній, суспільний світ та внутрішній, духовний.

Так, коли змінюється оточення дитини поступово змінюється і її духовний світ. Сучасні погляди дітей дуже відрізняються від поглядів попередніх поколінь.

Дуже рідко зараз можна зустріти духовно багату, щирю особистість, яка:

- виявляє для себе сенс буття, ідеали, цінності;
- сприймає себе, інших і світ такими, якими вони є;
- має моральну відповідальність за всі свої вчинки, чітко розрізняє добро і зло;

- дружньо ставиться до будь-якої людини, не зважаючи на її соціальний статус, освіту та ін.;
- незалежна, творча, з об'єктивним сприйняттям реальності (дійсності).

В наш час діти припинили цікавитися мистецтвом, літературою, спортом, не може реалізувати сенс свого буття – свободу творчості.

Адже, якщо дитина розвиває себе як особистість - вона розвивається духовно. З такою дитиною цікаво спілкуватися. Такі діти стають носіями прогресу в науці та техніці, на них і тримається весь Всесвіт.

Тому необхідно збагачувати духовний (моральний) світ дитини, адже в світі стільки є цікавого, непізнанного.

Отже, ми бачимо, що у процесі багатьох досліджень було доведено можливість формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку в різних видах діяльності, зокрема, що забезпечує успішну адаптацію дитини до навколишнього середовища.

1.3. Проблема підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників

У Національній стратегії розвитку освіти України у 2012-2021 рр. особлива увага приділяється підготовці нової генерації педагогічних фахівців, підвищенню їхнього професійного та загальнокультурного рівня. Змінені ціннісні орієнтації людей, коли на перший план виходять влада, кар'єра, гроші, породжує і адекватні цим цінностям життєві форми свідомості. Особистісний розвиток людини залежить від соціокультурного й освітнього простору, в якому вона живе і яке створює. Соціум повинен володіти певним набором ціннісних орієнтацій, з яких особистість буде обирати своє індивідуальне моральне кредо. Необхідною передумовою всебічного формування людини і вироблення її морально-світоглядної

позиції є різноманітність вибору цінностей. Виникає гостра необхідність пошуку шляхів і засобів активізації діяльності педагогів, розвитку їх професійної творчості та прагнення до самовдосконалення.

В умовах подальшої євроінтеграції, Болонського процесу та гуманізації сучасної вищої освіти в Україні в цілому все більший акцент ставиться на особистісний, індивідуальний підхід до професійної підготовки студентів. Першочерговими завданнями вищої освіти є не тільки формування у студентів академічних знань, різноманітних професійних умінь і навичок роботи, однак і особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця. Особливо високу актуальність проблема особистісно-професійного розвитку студента має в умовах підготовки майбутніх педагогів, а саме - вихователів дошкільних освітніх установ, оскільки саме для дітей дошкільного віку педагог є однією з найбільш референтних особистостей, прикладом для наслідування, еталоном для «копіювання» як зразків поведінки, так і особистісних якостей. Тому важливим аспектом особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів є формування у них оптимальної системи ціннісних орієнтацій, з переважанням гуманних цінностей, оскільки саме ціннісні орієнтації багато в чому обумовлюють як становлення професіоналізму майбутнього педагога, так і специфіку того еталонного образу, який буде сприйматися дітьми як приклад для наслідування.

Саме в таких умовах майбутньому вихователю недостатньо оволодіти сукупністю знань, умінь і навичок для досягнення мети - формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Проблема професійної підготовки майбутнього вихователя до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників стає надзвичайно актуальною. Очевидно є низка суперечностей між: необхідністю якісної підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників і рівнем організації навчального процесу у вищій школі; традиційною системою підготовки студентів в педагогічних вузах і

практикою роботи майбутніх вихователів з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; між необхідністю цілеспрямованого самовдосконалення педагогічних можливостей майбутнього вихователя та недостатньою опорою на ціннісний підхід як умови найбільш повного розкриття професійної готовності.

На необхідності підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів з дошкільного виховання наголошується в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», пріоритетних напрямках Національної стратегії розвитку освіти України у 2012-2021 рр., Концепції педагогічної освіти, Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, що наголошують на підготовку педагогічних кадрів, у тому числі дошкільного профілю, яка спрямована на підвищення їхнього престижу та соціального статусу, забезпечення умов для професійного та культурного зростання.

Одним із напрямів модернізації вітчизняної вищої педагогічної освіти є підвищення якості професійної підготовки вихователів, здатних створювати оптимальні умови для здійснення всебічного розвитку дітей, як запоруки їх життєвої компетентності.

Варто зазначити те, що без спеціальної підготовки здійснити це неможливо, тому, що саме підготовка, як зазначає Л. Мардахаєв – це формування і узагальнення установок, знань і вмінь, необхідних індивіду для адекватного вирішення специфічних задач [201, с. 229].

Стратегічним завданням вищої школи є підготовка фахівця, здатного ефективно діяти за межами навчальних ситуацій, знаходити оптимальні вирішення проблемних задач, що виникають у процесі професійної діяльності.

У педагогічній науці та практиці, і зокрема в сучасній, приділяється значна увага проблемі професійної підготовки вихователя. Адже головною

постаттю, від якої залежить виховання, навчання і розвиток дітей дошкільного віку є вихователь дошкільного навчального закладу.

Сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично-зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання [152].

Низка публікацій вітчизняних дослідників яскраво ілюструє, що підготовка педагога дошкільного фаху, в першу чергу, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. Вона має свою специфіку, ґрунтується на основних дидактичних закономірностях побудови процесу фахової підготовки у вищому навчальному закладі [65, с. 57].

Підготовку до професійної діяльності вчені розглядають у контексті розвитку особистості. В зв'язку з цим основу формування готовності до професійної діяльності вони розглядають не тільки як розвиток операційно-технічних умінь та навичок, а й такий визначальний параметр готовності як комплексна здібність. Комплексна здібність розглядається вченими як утворення, що складається з мотиваційної (схильність до певної діяльності) та інструментальної (інтелектуальні й емоційні механізми регуляції діяльності) сторін.

Професійно-педагогічна підготовка у словникових джерелах визначається як система організаційних і педагогічних заходів, яка забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності [203, с. 121].

У педагогічному словнику термін «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [45, с. 262].

У вітчизняній та зарубіжній науці проблемам професійної підготовки майбутніх вихователів присвячена досить велика кількість досліджень, особливо важливими видаються дослідження видатних класиків та сучасних психологів та педагогів, таких як А. Богуш, Л. Виготського, Н. Гавриш, О. Запорожця, О. Кононко, Г. Костюка, В. Котирло, В. Кузьменко, С. Кулачківської, С. Ладивір, Н. Лисенко, Т. Піроженко, З. Плохій, Т. Поніманської, О. Савченко та ін., оскільки вони здебільшого стосуються питань особистісного і професійного розвитку фахівців у сфері дошкільної освіти. У своїх працях вчені обґрунтовують необхідність особистісного розвитку майбутніх вихователів, формування у них проєктивних, організаторських і конструктивних умінь, а також умінь педагогічної діагностики, моделювання та аналізу педагогічних ситуацій, що виникають у процесі життєдіяльності дітей у дитячому садку. А для цього необхідною є не тільки професійна педагогічна, а й психологічна підготовка майбутніх фахівців у сфері дошкільної освіти.

О. Абдулліна визначає професійну підготовку майбутнього педагога як процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [1, с. 40].

Найбільш повне визначення поняття професійної підготовки у своєму докторському дослідженні навела Т. Танько: професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [220].

На думку А. Залізняка, професійне становлення майбутнього вихователя у процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь і навичок, але й особистісне

самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо [69].

Л. Колбіна в своєму дослідженні підготовку майбутнього педагога визначає як «процес, який характеризується узагальненням професійних настанов, знань, умінь та навичок» [88, с. 6].

В. Сластьонін під терміном «професійна підготовка» розуміє цілісний процес, що функціонально спрямований на досягнення визначеної мети і включає в себе формування педагогічних умінь і навичок, виховання визначених професійних якостей і цінностей особистості майбутнього педагога [193, с. 22]. Вчений необхідною умовою якісної підготовки студентів вважає функціональну повноту педагогічної освіти, що забезпечує взаємозв'язок методологічної, спеціальної, загально-педагогічної, психологічної, професійно-етичної, дидактичної й методичної підготовки вчителів, формування в студентів сучасного стилю цілісного науково-педагогічного мислення, готовності до професійної самоосвіти [197, с. 63].

Якщо йдеться про підготовку до педагогічної діяльності як професійної, доцільним є використання терміну «професійно-педагогічна підготовка». Найчастіше підготовку студентів до педагогічної діяльності дослідники пов'язують з її кінцевим результатом - формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності. Так, Г. Троцько зазначає, що сутністю підготовки студентів до педагогічної діяльності є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності [229].

Система фахової підготовки майбутніх вихователів являє собою цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність.

Аналізуючи вищезазначені думки, та спираючись на їх твердження ми визначили своє розуміння поняття «підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників» яке розглядаємо як процес, що спрямований на здобуття педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Вважаємо, що професійне становлення майбутнього вихователя в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо. Зазначимо, що фактором успішності його професійної діяльності виявляється сформованість, цілісність його особистості. В цілісному педагогічному процесі як складній, динамічній системі, в основі якої лежить педагогічна діяльність, органічно поєднується навчання, виховання і розвиток вихованців.

Вихователь - головний організатор педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі. Від нього залежить розвиток особистості і пізнавальних процесів дошкільників, формування ціннісних орієнтацій у дошкільників.

Вихователь дошкільного закладу повинен оволодіти певною сукупністю знань, умінь, виховувати в собі позитивні особистісні якості. Єдність і взаємодія їх є передумовою ефективної реалізації професійних функцій вихователя дошкільного закладу, серед яких виокремлюють [65, с.186]:

1. Гностично-дослідницьку, яка має на меті вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей; збір і аналіз фактів їхньої поведінки, встановлення причин і наслідків учинків вихованців; проектування розвитку

особистості кожної дитини і дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду, нових педагогічних технологій.

2. Виховну, що реалізується в розробленні та здійсненні змісту виховання і навчання, відборі нових форм і методів щодо формування у дитини ставлення до природи, навколишнього світу, інших людей і себе, інтересу та культури пізнання.

3. Конструкторсько-організаційну, яка спрямована на організацію педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі; використання нових форм, які забезпечують ефективний розвиток дітей; моделювання і керівництво різними видами їхньої діяльності; педагогічне управління їхньою поведінкою й активністю.

4. Діагностичну, котра полягає у визначенні рівня розвитку дітей, стану педагогічного процесу, завдань освітньо-виховної роботи з дітьми і батьками, підсумків власної педагогічної роботи та їх відповідності вимогам часу; використаних корегуючих методик.

5. Координуючу, що забезпечує єдність роботи дошкільного навчального закладу і сім'ї щодо створення повноцінного потенціалу виховного середовища, сприятливого для становлення самостійної, творчої особистості дитини; використання педагогічно доцільних форм роботи з батьками на основі диференційованого підходу до різних типів сім'ї.

Для успішного здійснення педагогічної діяльності вихователю необхідно опанувати засади, які на загальнотеоретичному рівні розкривають мету, завдання, принципи, зміст виховання і навчання дітей, а також оптимальні умови, форми, методи і засоби здійснення навчально-виховного процесу, облаштування простору життєдіяльності дітей

Сучасні дослідження розкривають різні аспекти підготовки студентів дошкільних факультетів до роботи з дітьми в дошкільному навчальному закладі освіти. Зокрема, підготовка студентів до естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративного мистецтва

(О. Поліщук); навчання дошкільників української мови (Т. Котик); педагогічного менеджменту (Г. Закорченна) та самоменеджменту в дошкільній освіті (В. Мусієнко-Репська); до навчання техніки читання дітей 6-7 років (Н. Ковальова); у процесі педагогічної практики (Є. Прохорова); народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики) (Л. Плетеницька); навчання техніки читання дітей 6-7 років (Н. Ковальова); формування риторичної культури (В. Тарасова); виховання у дошкільників навичок здорового способу життя (В. Нестеренко); педагогічної підтримки дітей дошкільного віку (Н. Колосова); використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників (І. Мардарова), до економічного виховання дітей (Н. Грама).

Як стверджує Т. Поніманська: особистісно-орієнтована модель освіти пред'являє вихователю високі вимоги до його особистісного, професійного розвитку, комунікативних умінь і навичок, особливо до вміння бути активним учасником особистісно-орієнтованого спілкування.

Для досягнення високих результатів у вихованні педагог повинен володіти певними особистісними якостями:

- здатність до рефлексії (усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає суб'єкт по спілкуванню) і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізму, розвитку її особистості;

- здатність виявляти і враховувати інтереси дітей, їхнє право на повагу, емоційно і морально підтримувати їх, прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з ними, вміння спрямовувати його на забезпечення психологічного комфорту і своєчасного розвитку особистості;

- постійна налаштованість на розширення знань, самонавчання і самовиховання для вдосконалення своєї педагогічної майстерності.

Підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності у ВНЗ набула свого розвитку наприкінці ХХ століття і спрямована на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей дошкільного віку.

Автор подає модель підготовки майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку, що складається з трьох основних частин: теоретико-методологічної, технологічної та частини, що представлена науково-методичним супроводом [89, с. 13].

Технологію підготовки майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дошкільників учена представляє чотирма етапами: підготовчий, інформаційний, технологічний, результативний, кожен з яких має специфічні завдання, форми навчання, методи та прийоми роботи, очікуваний результат [89, с. 14].

Структуру риторичної культури майбутніх фахівців дошкільної галузі освіти визначає В. Тарасова і подає її як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного (професій-педагогічної діяльності), теоретичного (знання рідної мови; знання про суть і зміст риторичної культури в дошкільників з урахуванням їхніх вікових психологічних особливостей тощо), практичного (мовленнєві, інтелектуально-логічні, презентаційно-комунікативні, емоційно-вольові, рефлексивно-творчі, навчально-методичні вміння), особистісного (гуманістична спрямованість, емпатійність, відповідальність толерантність, тактовність, доброзичливість, комунікабельність, креативність, артистизм тощо) [221, с. 15].

Н. Попова, досліджуючи підготовку майбутніх педагогів до статевого виховання дітей старшого дошкільного віку, визначає компоненти професійної компетенції майбутніх вихователів у цій сфері: мотиваційно-особистісний (готовність до безупинного професійного удосконалювання в галузі статевого виховання; усвідомлення його важливості для подальшого становлення особистості; критичність в оцінці власних дій); змістовий (наявність теоретичних знань про особливості статевого виховання; про

методи вивчення дітей та родини; вміння прогнозувати результати педагогічних впливів; уміння орієнтуватися в інформації, відбирати необхідне для роботи з дітьми, батьками; вміння конструювати програму діяльності зі статевого виховання дітей старшого дошкільного віку, відбирати зміст й методи його здійснення) [153, с. 88-89].

Ще один аспект підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності, пов'язаний з педагогічним менеджментом у дошкільній освіті. У дослідженні Г. Закорченної доводиться, що підготовка майбутніх вихователів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті найбільш ефективно здійснюється у спеціально організованих умовах навчання, що концентрують пізнавальну активність майбутніх фахівців в єдності: змістового (що адекватно відображує специфіку дошкільного закладу як системного об'єкта їхньої професійної діяльності); операційного (що озброює їх знаннями сутності, функціональної структури, засобів здійснення управлінської діяльності) та ціннісного (що розкриває особистісний смисл і стимулює їхню потребу в неперервному самовдосконаленні як суб'єктів управління) аспектів. Автор наголошує, що на ефективність підготовки студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті впливають також суб'єктивні чинники: рівень сформованості в майбутніх вихователів інтелектуально-логічних, комунікативних і організаторських здібностей [68, с. 14-15].

Важливим завданням вищої школи у підготовці спеціалістів є формування ціннісних орієнтацій, професійних знань, умінь та навичок практичної роботи, які забезпечували б ефективну соціально-педагогічну діяльність, професійну самоосвіту.

Формування ефективної професійної діяльності вихователя розгортається як дія цілісної структури: управління формуванням професійної діяльності забезпечує функціональне, змістове і структурне усвідомлення діяльності; співвідношення між узагальненою функціональною моделлю діяльності і різноаспектними її окремими проявами визначається

взаємозв'язком загального з окремим через особливе, що здійснюється за умови реалізації принципу відповідності.

Без сумніву, діяльність вихователя на кожному із зазначених рівнів, потребує від нього необхідності реалізувати низку професійних функцій, окреслених у Державному галузевому стандарті. А це, своєю чергою, обумовлює створення оптимальних умов для формування у майбутнього вихователя ряд професійних знань, умінь і навичок, тобто формування професіонала, до характеристики якого можна віднести як психологічні якості, педагогічні здібності, так і низку особистісних якостей (гнучкість, емоційність, емпатійність, самоконтроль, самовдосконалення, принциповість та ін.).

На думку І. Богданової, якості особистості - це стійкі численні внутрішні утворення, що характеризуються певною системою знань, умінь, навичок, ідей, поглядів, переконань, соціальних і психічних властивостей. Якості особистості формуються на підставі теоретико-практичного підходу, тобто від усвідомлення теорії до виконання практичних дій, та інтуїтивного, емпіричного підходу, тобто від практичних ситуацій до їх теоретичних узагальнень [19, с. 27].

Аналіз наукової літератури показує, що суспільство усвідомило необхідність підготовки випускника педагогічного ВНЗ із високим рівнем педагогічної культури та багатим духовним світом. Формування соціально-ціннісних орієнтацій студентів є одним із найважливіших засобів вирішення цього завдання. Отже, одним із завдань нашого дослідження було визначити особливості підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

На нашу думку, професійне становлення майбутнього вихователя в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких

якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо. Зазначимо, що фактором успішності його професійної діяльності виявляється сформованість, цілісність його особистості. Рівень підготовки майбутнього вихователя до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників визначається сформованістю необхідних знань, умінь і навичок.

У контексті нашого дослідження важливим є існування зв'язку між рівнем сформованості педагогічних здібностей (організаційних, комунікативних, навчально-пізнавальних, творчих) і наявність професійно значущих якостей і цінностей особистості (любов до дітей, чесність, справедливість, доброта, витримка, терпіння, принциповість, почуття гумору та ін.), на чому акцентує С. Єрмакова [59.].

Вище зазначений зв'язок виступає основою процесів самопізнання, самостворення індивідуальності майбутнього вихователя, для якого характерні такі компенсаторні відношення властивостей, що базуються і є психологічною основою формування професійно-педагогічних цінностей у процесі становлення майбутнього вихователя (за С. Єрмаковою).

Як зазначає А. Капська, цінності професійної діяльності можна сприймати як певну домінуючу потребу – професійно працювати на благо інших людей, яка орієнтує (чи акумулює) професійно-особистісну активність працівника освіти на досягненні цієї гуманної цілі [212, с. 217.].

Професійна підготовка як системний об'єкт включає в себе гуманістичну спрямованість - це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Це вияв професійної ідеології вихователя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів [145, с. 31].

Деякі дослідники (В. Андрєєва, Є. Бондаревська, І. Ісаєв, С. Кульневич, З. Курлянд, В. Сластьонін та ін.) вважають можливим при підготовці спеціалістів для освітніх закладів у рамках вивчення педагогічних дисциплін

спеціально виділити як методологічну основу аксіологічний підхід, який надасть процесу підготовки майбутніх вихователів ціннісну спрямованість [198, с. 132].

Аксіологічний підхід було ґрунтовно розглянуто З. Курлянд в науковій статті «Основні підходи до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів» [103], в якій автор стверджує, що ставлення людини до навколишнього світу пов'язано з двома взаємообумовленими, але різними підходами: практичним, що забезпечує пристосування до мінливих явищ у просторі та часі і абстрактно-теоретичним (пізнавальним), що має за мету пізнання законів і закономірностей оточуючого світу. Ланкою, що забезпечує зв'язок між практичним і пізнавальним підходами, виступає аксіологічний (ціннісний підхід). Саме цей підхід дозволяє вивчати явища з точки зору їх потенційних можливостей стосовно задоволення потреб людей, а з іншого боку - вирішувати завдання гуманізації суспільства.

Аксіологічний підхід - невід'ємна частина гуманістичної педагогіки, оскільки саме в цій педагогіці людина розглядається як головна цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку. У центрі аксіологічного підходу знаходиться положення про взаємозалежний і взаємодіючий світ. Згідно з цим, гуманізація визначає глобальну тенденцію сучасного суспільного розвитку, а пріоритет загальнолюдських цінностей створює головний зміст цього розвитку [86, с. 29].

Підготовка сучасного вихователя потребує усвідомлення ним головних аксіологічних принципів:

- рівноправності всіх філософських поглядів в межах єдиної гуманістичної системи цінностей з урахуванням різноманітності їхніх культурних і етнічних особливостей;

- рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання надбань, вчень минулого і можливості відкриття у майбутньому та сьогодні;

- екзистенціальна рівність людей, прагматизм замість сперечань про ціннісні засади; діалог замість байдужості та заперечення один одного.

Педагогічна аксіологія в своїй основі має ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності та освіти в цілому. Значну цінність має ідея гармонійно розвиненої особистості, що пов'язана з ідеєю справедливого суспільства, яке може реально забезпечити кожній людині максимальну реалізацію її потенційних можливостей, інакше ця людина стає нещасною, а кожна нещасна людина, за В. Сухомлинським, біда суспільства.

Виходячи із загальної мети професійної підготовки майбутнього вихователя - оволодіння ним уміннями виховувати та навчати дитину, необхідно забезпечити її комфортне входження в реалії життя сьогодні та майбутнього. Цілком закономірним є той факт, що дитина лише тоді здатна повноцінно і творчо жити в суспільстві, коли вона має свої сформовані життєві цінності.

Результатом підготовки є готовність, що трактується у великому тлумачному словнику: «як стан готового і бажання зробити що-небудь». У словнику психолого-педагогічних термінів і понять «готовність» визначено як настанова, спрямована на виконання якоїсь дії. Вона припускає: наявність певних знань, умінь, навичок, а також готовність до протидії, виникаючої у ході виконання дії перешкодам; приписування виконуваній дії особистого сенсу [202, с 38].

В Україні за останні десятиріччя було проведено багато досліджень, у яких розкриваються загальнотеоретичні проблеми становлення і розвитку готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (І. Бужина, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, Г. Троцько, О. Шпак та ін.);

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

Проблема готовності у контексті професійного становлення особистості - одна з найважливіших для загальної педагогіки. Не існує однозначного розуміння сутності і функцій зазначеного поняття, яке набуло останнім часом в концептуальному апараті педагогіки відносно самостійного і високого наукового статусу. Проте відмінності у визначенні поняття готовності, що мають місце у різних авторів, дають підстави говорити про суперечливість існуючих точок зору, а звідси і про неузгодженість процедур перенесення цього поняття в експериментальну площину.

Готовність є важливою умовою успішного виконання будь-якої діяльності, особливо велика її роль у роботі педагога. Обумовлено це складністю і багатогранністю навчально-виховного процесу. У визначенні поняття готовності дослідники йдуть різними шляхами: одні акцентують увагу на його структурних складових, інші – на його сутності.

Н. Колосова розкриває зміст готовності майбутніх вихователів до педагогічної підтримки і розуміє її як цілісне особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних і духовно-практичних ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю з питань надання педагогічної підтримки дітям дошкільного віку.

Е. Бахіча готовність вихователя до професійної діяльності в полікультурному середовищі розуміє як цілісну характеристику, що виявляє його спроможність свідомо здійснювати цю діяльність на засадах толерантності та знаходить відбиток у його когнітивній, афективно-емоційній і практично дієвій сферах. Готовність вчена розглядає як окремий випадок його загальної готовності до професійно-педагогічної діяльності, яка

виникає на межі перетину результатів психолого-педагогічної, методичної підготовки майбутнього вихователя та його власник орієнтацій у професійній діяльності як певна якість їх відтворення [14, с. 52].

Педагогічна толерантність виступає одним із головних чинників ефективності професійної діяльності вихователя. Автором визначено основні критерії толерантності як показника підготовки вихователів до роботи з дошкільниками в полікультурному середовищі: сталість моральних настанов у взаємодії з дітьми всіх етнічних спільнот (доброзичливість, увічливість, терплячість, відповідальність, самостійність); емоційну чуйність як розуміння того, що відбувається у внутрішньому світі кожної дитини (сприйняття емоцій, високий рівень співчуття); дивергентність як відсутність стереотипів, забобонів; гнучкість та критичність мислення, здатність вирішувати проблеми, виходячи із реальної ситуації; мобільність як здатність до швидкої зміни стратегії або тактики поведінки й діяльності з урахуванням складних обставин (відсутність напруженості, тривожності, контактність, товариськість, уміння знайти вихід зі складної ситуації; автономність поведінки, динамізм) [14, с. 16].

У дослідженнях І. Богданової, готовність майбутнього педагога до професійної діяльності поділяється на:

1) професійно-педагогічну готовність: установка на засвоєння системи знань, передового педагогічного досвіду і всіх надбань світової та національної культури, формування самосвідомості та усталеного ставлення до професії, що виявляється в системі мотивів, особистісних поглядів і цілей, оволодіння системою основ наук, педагогічними вміннями та навичками, оволодіння педагогічною технікою та технологією, основами майстерності, формування професійно-педагогічної культури діяльності, як культури спілкування, культури мови, саморегуляції, зовнішнього вигляду;

2) індивідуально-психологічну готовність: виявлення та розвиток особливостей індивідуально-пізнавальних процесів, формування

педагогічних здібностей, формування професійно вагомих якостей особисто оволодіння методами самопізнання, самовдосконалення та самовиховання;

3) біоенергетичну готовність: формування цілісного гармонійного світогляду як сукупності підходів до світобачення: матеріалістичного та ідеалістичного, духовного та прагматичного, наукового та релігійного, логічного та інтуїтивного; формування здібностей до постійного пізнання себе як засобу духовного саморозвитку і оздоровлення, мобілізації і використання прихованих резервів психічного здоров'я, оволодіння медитаційними методами тренування свідомості, формування вмінь знайти своє місце в житті у відповідності з законами Природи і Космосу, формування вмінь самореалізації, розкриття своїх творчих потенцій, протистояння життєвим труднощам, формування адаптивних здібностей [18, с. 66].

А. Ліненко виділяє такі прояви готовності як:

- позитивне ставлення до праці вчителя;
- певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями та навичками;
- самостійність у розв'язанні професійних завдань;
- розвиток педагогічних здібностей;
- наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості;
- моральні риси особистості [112, с. 128].

Значення поняття готовності, яке актуальне сьогодні для педагогічної психології, передовсім для педагогіки і психології вищої школи, вимагає переосмислення його змісту і функцій на методологічному і експериментальному рівнях. Дослідження цього напрямку базуються на вивченні і психологічному обґрунтуванні засобів навчання й удосконалення системи підготовки спеціалістів.

Готовність є важливою умовою успішного виконання будь-якої діяльності, особливо велика її роль у роботі педагога. Обумовлено це

складністю і багатогранністю навчально-виховного процесу. У визначенні поняття готовності дослідники йдуть різними шляхами: одні акцентують увагу на його структурних складових, інші - на його сутності.

Наведемо визначення поняття готовності, подані науковцями в докторських дисертаціях. Так, на думку А. Ліненко, готовність розглядається як цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну і волюву мобілізаційність у момент включення в діяльність визначеної спрямованості. Відповідно до позиції цього автора, готовність не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній [111.]. О. Пехота готовність до професійного саморозвитку визначає як складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [149, с. 216]. Готовність до інноваційної професійної діяльності І. Гаврик розглядає як інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя [48, с. 46]. На думку Г. Троцько, готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності - це цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися [229, с. 15]. На думку С. Литвиненко, готовність до соціально-педагогічної діяльності - це результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення [113, с. 16]. Т. Жаровцева визначає готовність до роботи з неблагополучними сім'ями як цілісну систему стійких інтегративних особистісних утворень (якостей), що володіє індивідуальними

для кожного випускника ВНЗ ієрархічними особливостями і дозволяє йому забезпечити у процесі педагогічної діяльності взаємодії із дітьми та їхніми батьками [60, с. 11-12]. М. Поташник вважає, що готовність до педагогічної діяльності є «готовністю до діяльності, в результаті якої народжується дещо якісно нове, яке має риси неповторюваності, геніальності та загальноісторичної унікальності».

Досліджуючи особливості розвитку психологічної готовності особистості, ряд авторів представляють її як цілеспрямований вияв особистості, здатність до професійної реалізації одержаних знань, умінь, навичок, передумову цілеспрямованої діяльності у вигляді комплексу, який містить у собі мотиваційну, інтелектуальну та інші змінні, адекватні вимогам змісту й умовам діяльності, як «інтегральне утворення особистості, що включає певні компоненти (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий) та сукупність знань, умінь, навичок і особистісних якостей, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності».

Проблему готовності вивчають досить давно. Дослідники виділяють декілька етапів наукового дослідження цієї проблеми:

На першому етапі (кінець XIX - початок XX ст.) її вивчали у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини. Саме в цей період склалося розуміння готовності як настанови (К. Марбе, О. Кюльпе, Д.Н. Узнадзе) [231, с. 267].

Другий етап слід віднести до періоду дослідження готовності як деякого феномена стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів. У цьому плані велику значущість мають дослідження психологів США про соціальну настанову, вияву її основних ознак, структурних компонентів, а також спроб її технічного вимірювання (У. Томас та Ф. Знанецькі, Г. Оллпорт, Д. Кац, М. Сміт та ін.) [224, с. 195].

Третій етап вивчення готовності пов'язаний із дослідженням в галузі теорії діяльності. Саме в цей період вона розглядається у зв'язку з емоційно-

вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Готовність характеризується як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному (А. Ганюшкін, М. Дьяченко і Л. Кандибович, М. Левітов та ін.) [57, с. 191].

Велике значення для розуміння сутності готовності як самостійного психологічного явища має дослідження М. Дьяченко і Л. Кандибович. Автори довели, що стан готовності має складну динамічну структуру, є вираженням сукупності індивідуальних, емоційних, мотиваційних сторін психіки людини у їхньому співвідношенні до зовнішніх впливів та наступних завдань. Вони розглядають готовність як вибіркочну прогностичну активність особистості на стадії її підготовки до діяльності. Цей стан виникає з моменту визначення мети на основі усвідомлених потреб і мотивів, далі готовність розвивається у процесі вироблення особистістю плану, установок, загальних моделей наступних дій. Завершальною стадією є реалізація сформованої готовності у предметних діях, які відповідають чітко визначеним засобам і способам діяльності.

Враховуючи, що активність особистості на стадії підготовки до діяльності має часові характеристики, дослідники пропонують розрізнити тривалу і ситуативну готовність.

Тривала формується шляхом спеціально організованих впливів, діє та виявляється постійно і становить найважливішу психологічну передумову успішної діяльності. Науковці розглядають такі її компоненти: мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий. Тривала готовність – це стійка система професійно-важливих якостей особистості (позитивне ставлення до професії, уважність), її досвід, знання, навички, вміння, необхідні для успішної діяльності у багатьох ситуаціях. Тривала готовність діє постійно, її не треба щоразу формувати у зв'язку з поставленими завданнями.

Ситуативна готовність характеризується стійкістю і залежить від багатьох факторів, зумовлених особливостями кожної конкретної ситуації діяльності. Вона виникає внаслідок визначення власних потреб або завдань, осмислення умов, у яких протікатиме дія, виявлення на основі досвіду найбільш імовірних способів розв'язання завдання, прогнозування виявів процесу, мобілізації сил відповідно до мети та завдання. Ситуативна і тривала готовність існують в єдності. Перша визначає ефективність другої в конкретних обставинах [57, с. 191].

Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до даної діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутої у суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, вміння будувати процес спілкування, сформованості таких педагогічних здібностей як мислення, уявлення, спостережливість, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, наполегливості і т. д.

Р. Кондратенко розглядає готовність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як складне особистісне утворення, яке формується лише в процесі цілеспрямованої навчальної діяльності у ВНЗ у спеціально створених педагогічних умовах [92].

У Концепції загальної середньої освіти зазначено, що готовність спеціаліста має бути гнучкою й адекватною запитам практики.

На наш погляд серед стратегічними завданнями вищої освіти в Україні найголовнішими є такі: 1) готувати розвинену, самостійну, самодостатню особистість, яка б керувалася у житті власними переконаннями і самостійним свідомим аналізом; 2) готувати людину, здатну сприймати зміни, творити їх, розцінювати змінність як органічну складову власного способу життя; 3)

вчити самостійно навчатися, оволодівати новою інформацією, виробити у студента життєво важливі для нього компетенції.

Практична готовність майбутнього вихователя до професійної діяльності проявляється через відповідні уміння, які мають свою специфіку. Характеристиками операційної сфери виступають психологічні знання про професію; психологічні дії, способи, уміння, навички; професійні здібності, відкритість до професійного зростання; професійне мислення, творчість; професійний саморозвиток.

Дійшли висновку, що навчання у вищому закладі освіти для сучасної молоді людини - один з найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця з вищою освітою. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг ВНЗ. Нині, згідно з Болонською конвенцією, здійснюється перехід на новітні моделі навчання, істотно змінюються навчальні плани, форми організації занять, критерії оцінювання знань, впроваджуються нові педагогічні технології та стандарти освіти. Основний вид діяльності студента - професійне навчання, стає більш складним за формами та змістом, а тому підвищує вимоги до особистості. В контексті розгортання цієї тенденції для останньої психологічно важливо піти шляхом адекватної самозміни, саморозвитку та кваліфікаційної самореалізації. Спроможність адаптуватися, долати труднощі, віднайти своє місце у життєвому просторі є вирішальним чинником вдалого розвитку молоді людини, а в майбутньому - фахівця з вищою освітою.

Таким чином, спираючись на вищезазначені думки, ми можемо розкрити поняття «готовність майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників», яке розуміємо як особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних та духовно-практичних ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Разом із тим, недостатньо розробленою залишається проблема підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, що і є перспективою подальших розвідок у цьому напрямі.

1.4. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників

Науковий аналіз проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників передбачає визначення низки педагогічних умов, які дадуть можливість ефективно побудувати процес. Для цього спочатку необхідно з'ясувати поняття педагогічна умова.

Педагогічні умови - це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології [86, с. 247].

Педагогічні умови - це особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості [152, с. 213].

Існують різні тлумачення сутності педагогічних умов. Так, Н. Посталюк вважає, що педагогічні умови - це педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) прояву педагогічних закономірностей, зумовлених дією певних факторів. На думку Т. Шамової, педагогічні умови є чинниками успіху у процесі управління навчанням. В. Андрєєв вважає їх результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування форм навчання для досягнення дидактичних цілей. А. Найн зазначає, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічного управління та матеріально-

просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених та спроектованих завдань.

М. Фіцула визначає педагогічну умову як зовнішні обставини, чинник, що здійснює суттєвий вплив на протікання педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйований педагогом, такий, що спричиняє, але не гарантує певний результат процесу. Він вважає, що, на відміну від засобу, умова не передбачає жорсткої причинної детермінованості результату [240, с. 265].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки умови визначаються як сукупність положень, що лежать в основі чого-небудь, як необхідна обставина, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь, або сприяє чомусь [203, с. 237].

С. Ожегова визначає умову як вимогу, яку висувають одній із сторін, що домовляються; як усний чи письмовий договір про що-небудь; як правила встановлені в якійсь галузі життя; як обставини, за яких відбувається, здійснюється що-небудь [138, с. 776]. Як підкреслює З. Курлянд, якщо одне явище викликає інше, то воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим явищем в процесі розвитку цілого, якому воно належить, то – це фактор; якщо явище зумовлює існування іншого явища, то це – умова [103, с. 31].

В. Ясиненко засвідчує про відсутність термінологічної єдності щодо цього поняття [271]. Як відзначає Т. Іщенко, під цим розуміють і обставини, і обстановку, і явища, і фактори (чинники), і шляхи, і уявні результати, і напрями, і спонуки тощо. Однак, більшість авторів пов'язують реалізацію педагогічних умов з ефективністю або продуктивністю педагогічного процесу [104, с. 176].

В. Стасюк, педагогічні умови розглядає як обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний процес професійної підготовки фахівців, що опосередкується активністю або продуктивністю особистості, групою людей [214, с. 176]. Ж. Ковалів розглядає педагогічні умови, як

педагогічні обставини, що сприяють (або заважають) прояву педагогічних закономірностей. А Є. Іванченко стверджує, що педагогічні умови – це обставини, які впливають на розвиток професійних і особистісних якостей студентів, урахування яких необхідно для ефективного формування у процесі навчання інтегрованих якостей особистості [75, с. 163]. В дослідженні Т. Іщенко узагальнено три аспекти цього поняття. По-перше, педагогічна умова – це така обстановка чи обставина, яка впливає (прискорює або гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості тощо, що забезпечується відповідними факторами; по-друге, завдяки реалізації фахового навчання переходить із можливості в дійсність; і по-третє, забезпечення педагогічних умов проходить за певними задалегідь обумовленими напрямками.

Отже, педагогічні умови повинні віддзеркалювати структуру підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників і вміщувати передбачені методикою формування компонентів та показників моделі. Реалізація педагогічних умов має на меті: забезпечення організаційно-педагогічного й виховного супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів; вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; визначення форм і методів інформаційної підтримки процесу формування готовності майбутніх вихователів.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу нами було виокремлено такі педагогічні умови, які, ми вважаємо, сприятимуть в підготовці майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

1. Спрямованість навчального процесу на підготовку майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників

Сучасне суспільство висуває вимоги, адекватні цілям свого соціального розвитку, до спеціалістів в галузі освіти, оскільки від педагогічних кадрів залежать перспективи прогресу у всіх сферах духовного і матеріального життя кожної держави. В Україні у зв'язку з політичними, економічними та іншими перетвореннями здійснюється трансформація освітньої парадигми з технократичної на гуманістичну. Природно, це тягне за собою і зміну пріоритетів у професійній педагогічній освіті. Тепер при підготовці кадрів для закладів освіти основні зусилля спрямовані не тільки на засвоєння майбутніми вихователями визначеного обсягу знань і вмінь, необхідних для виховання і навчання молодого покоління, але й на формування вільної та відповідальної особистості потенційного вихователя дошкільного навчального закладу, яка володіє знаннями та вміннями формувати ціннісні орієнтації у старших дошкільників.

Цілісність формування особистості майбутнього вихователя обумовлюється наявністю у змісті його підготовки аксіологічного компоненту, що передбачає залучення до методологічних, теоретичних та прикладних знань про цінності, їх природу, механізми розвитку, способи функціонування.

Реформування змісту та гуманізація цілей дошкільної освіти України є складовою процесу оновлення світових та європейських освітніх систем. На часі впровадження компетентної парадигми, яка орієнтує на цілісний підхід до формування особистості. Очікування суспільства пов'язані сьогодні передусім із формуванням життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої людини. Опікуватися цією проблемою слід починати з дошкільного дитинства, оскільки саме в цей віковий період закладається підґрунтя оптимістичного

світобачення, формуються первинний образ світу й самого себе, базис особистісної культури.

Дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні, яка гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання. Найпершим суспільним середовищем для дитини стає дошкільний навчальний заклад, метою якого є забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих. Дошкільна освіта як перша самооцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності.

Зміст дошкільної освіти побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу, тобто спрямованості навчально-виховного процесу на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості дитини), що зумовлює необхідність чіткого визначення засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, обізнана, розуміє, вміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює), орієнтує вихователя на цілісний і загальний розвиток дитини, підкреслює важливість закладання в дошкільному віці фундаменту для набуття у подальшому спеціальних знань та вмінь. Увага педагога має спрямовуватися на головні лінії розвитку фізичного, психічного та морально-духовного здоров'я, особистісних цінностей як своєрідного внутрішнього стрижня, ціннісної етичної орієнтації з формування навичок практичного життя, емоційної сприйнятливості та сприяння розвитку індивідуальності дитини.

Набуття різних видів компетенцій дитиною дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності (ігровій-провідній для дітей дошкільного віку; руховій; природничій; предметній; образотворчій, музичній, театральній, літературній; сенсорно-пізнавальній і математичній; мовленнєвій; соціокультурній та ін.) і вимагає практичного засвоєння дитиною системи елементарних (доступних) знань про себе та довкілля, моральних цінностей, уміння доречно застосовувати набуту інформацію. Життєво компетентний дошкільник поводить себе самостійно і конструктивно в різних соціальних і життєвих ситуаціях.

Слід зазначити, що забезпечення обізнаності майбутніх вихователів щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників зумовлена тим, що здебільшого вихователі не мають відповідної професійної підготовки щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Сконкретизуємо визначення терміну «обізнаність – це рівень поінформованості майбутніх вихователів про предмет формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників».

Саме тому всі програми підготовки вихователів ДНЗ потребують удосконалення. Зокрема, знання, необхідні вихователям для формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, мають бути відображені в змісті їхньої професійної підготовки. Так, вихователям необхідні знання:

- базової специфіки (термінології, специфічних факторів про цінність та ціннісні орієнтації);
- способів та методів оперування базовою специфікою (правил, логічних послідовностей, класифікацій);
- теоретичних основ щодо базової специфіки (принципів, узагальнень, теорій та структур).

Отже, саме такі знання мають бути відображені у змісті професійної підготовки майбутніх вихователів.

У базовій специфіці підкреслено самоцінність дошкільного дитинства, визнано його особливу роль у становленні особистості та відмінність від шкільного віку. Дошкільний заклад названо інститутом соціалізації, а не школою для малят. Його основне призначення — навчати дитину основ науки життя, а не подавати знання з окремих предметів. Важливе завдання сучасного дошкільного закладу - збереження дитячої субкультури.

Спрямованість майбутніх вихователів щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників характеризується мірою засвоєння ними знань про ціннісні орієнтації; організацією навчально-виховного процесу (форми, методи та засоби навчання), у яких знаходять відображення педагогічно-професійні, соціальні поняття та погляди; готовністю майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Тому при виборі технології ми використовували дослідження педагогічного, психологічного, методологічного характеру.

Для формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників майбутні вихователі спираються на виведену нами термінологію про ціннісні орієнтації.

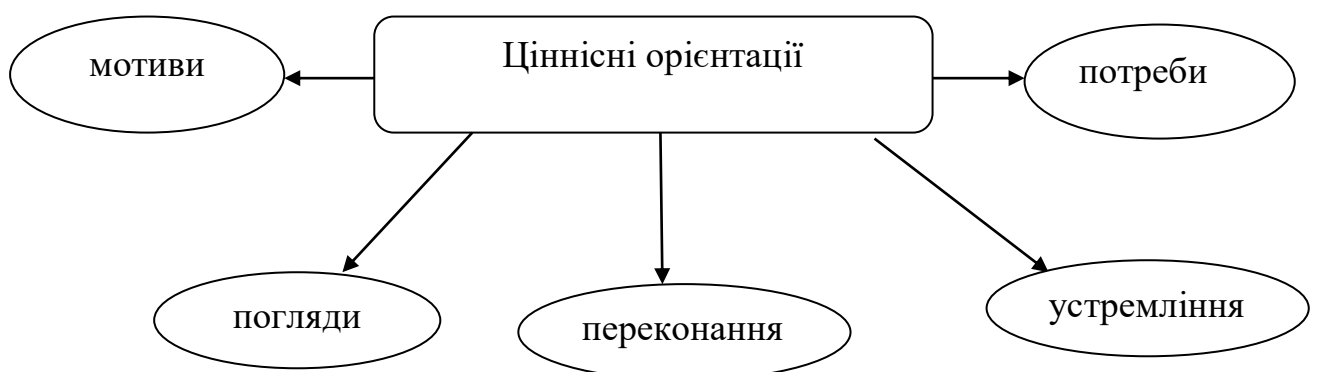


Рисунок 1

Основу нашої експериментальної технології складають наукові положення, що базуються на основі інтеграції професійних теоретичних

знань про ціннісні орієнтації і практичних умінь у галузі дошкільної педагогіки.

Мотиваційна сфера дошкільника розвивається активно, формуються різні типи мотивів поведінки, виникають нові, типові для дошкільного віку.

Мотив (франц. *motif*, лат. *motus* - рух) - усвідомлена причина дій і вчинків людини [132, с. 457].

У дошкільному віці, дитина знає і вміє багато, але показником сформованості особистості є її внутрішня структура, яку утворюють мотиви поведінки, під впливом яких вона діє, воля та погляди.

Погляд — точка зору, думка, переконання [132, с. 589].

За допомогою переконання можна перебудувати свідомість дитини, проявити у неї бажання змінитись, устремління дитини до самовиховання.

Устремління – це певний набір характеристик майбутнього життя дитини (досягнень, звершень, благ), який її цілком задовольняє і якого вона прагне [202, с. 117].

Рівень устремлінь дитини, виходячи з результатів її діяльності може переглядатись, як у бік пониження (здебільшого), так і підвищення. Якщо дитина не наближується до своїх устремлінь, вона відчуває гнів та апатію, і в результаті непродуктивної діяльності та бездіяльності, відбувається наступне пониження рівня устремлінь. Тому майбутні вихователі повинні виховувати, перебудовувати свідомість дитини, виводити дитину на шлях доброти, любові, потреби в самовдосконаленні.

Потреби — це внутрішні спонукальні мотиви діяльності дитини [202, с. 109].

«Дитинство - найважливіший період життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руки в дитячі роки, що ввійшло до її розуму, її серця з навколишнього світу, від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк» [166, с. 42].

2. Активізація засобів ситуаційного навчання у процесі підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників

Важливою умовою ефективності розвитку особистості є її активність, здатність до свідомої трудової та соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення навколишнього середовища й себе.

Як відомо, володіння певними знаннями замало для виконання будь-якої діяльності, зокрема для формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Тому необхідно цілеспрямовано розвивати вміння, необхідні для формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Більш ефективним для цього вбачається ситуаційне навчання.

Ситуаційне навчання - система навчання, заснована на розборі конкретних ситуацій і вирішення поставлених у них проблем [190, с. 43]. Ситуаційне навчання близько за змістом до імітаційної (моделюючої) системи навчання. Основна спрямованість ситуаційного навчання - це «навчання дією». У першу чергу мова йде про кейс-методику - розбір конкретних ситуацій з реальної практики. Кейс-методика дозволяє активізувати різні фактори: теоретичні знання з того чи іншого курсу, практичний досвід навчаються, їх здатність висловлювати свої думки, ідеї, пропозиції, вміння вислухати альтернативну точку зору, і аргументовано висловити свою. За допомогою цього методу студенти мають можливість проявити і удосконалити аналітичні та оціночні навички, навчитися працювати в команді, застосовувати на практиці теоретичний матеріал. Як специфічний метод навчання, застосовується для вирішення властивих йому освітніх завдань. Основними проблемами кейс-методу є технологізація та оптимізація, методологічне насичення і застосування в навчанні різних типів і форм. Будучи інтерактивним методом навчання, він завойовує позитивне ставлення з боку студентів, які бачать в ньому гру, що забезпечує освоєння

теоретичних положень та оволодіння практичним використанням матеріалу. Не менш важливо і те, що аналіз ситуацій досить сильно впливає на професіоналізацію слухачів, сприяє їх дорослішання, формує інтерес і позитивну мотивацію стосовно навчання. Кейс являє собою деяку рольову систему. Під роллю розуміють сукупність вимог, що пред'являються до осіб, які займають певні соціальні позиції. Висока концентрація ролей в кейсі призводить до перетворення кейс-методики в її крайню рольову форму - ігровий метод навчання, що поєднує в собі гру з тонкою технологією інтелектуального розвитку та тотальною системою контролю. Дії в кейсі або даються в описі, і тоді потрібно їх осмислити (наслідки, ефективність), або вони повинні бути запропоновані в якості способу вирішення проблеми. Але в кожному разі вироблення моделі практичної дії представляється ефективним засобом формування професійних якостей студентів.

Зазначимо, що ситуаційне навчання вважають досить ефективним для підготовки спеціалістів. Застосування ситуаційного навчання передбачає осмислення студентами реальних життєвих ситуацій [225, с. 250], розв'язання кейсів, в яких висвітлено реальну проблему чи ситуацію, що може виникнути у вихователів і вимагає прийняття правильного рішення. У кейсі в стислій письмовій формі подають основні деталі ситуації та ілюструють її складність. Так, не виходячи за межі аудиторії, майбутні вихователі відчують як важко діяти в умовах організаційного конфлікту, маючи неточні чи неповні дані [225, с. 251].

Кейс – це практична ситуація, що містить деякі проблеми. У перекладі з англійського – кейс – це випадок, а case-study – це навчальний випадок [190, с. 89].

Історія появи й поширення методу кейс-стаді бере свій початок у двадцятих роках минулого століття. Хоча, цілком можна говорити, що в методу більш довге життя, і набагато.

Метод кейс-стаді – може бути названий методом аналізу конкретних ситуацій. Суть методу досить проста: для організації навчання використовується опис конкретних ситуацій (від англійського «case» - випадок). Студентам пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відбиває не тільки будь-які практичні проблеми, а й актуалізує певний комплекс знань, які необхідно засвоїти при вивченні даної проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних рішень.

Будучи інтерактивним методом навчання, він завойовує позитивне відношення з боку студентів, які бачать у ньому можливість виявити ініціативу, відчутти самостійність в освоєнні теоретичних положень і оволодінні практичними навичками.

Цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти.

Завдання як приватний ситуаційно-мотиваційний чинник виникає тоді, коли в ході виконання дії, спрямованої на досягнення певної мети, організм наштовхується на перешкоду, яку необхідно подолати, щоб рухатися далі.

Дидактичне значення застосування ситуаційної методики навчання полягає у:

- використанні принципів проблемного навчання, принципу емоційності навчання та органічного поєднання теорії і практики, отримання можливості для розвитку фахової майстерності, організації знань за минулим досвідом, який підкріплено теорією;
- урізноманітнення самостійної роботи студентів;
- поєднанні застосування різних методів, прийомів та створенні нових методик на основі ситуаційної;

- дотриманні принципу індивідуального підходу у навчання як можливості викладача реагувати на індивідуальність студентів у кожному конкретному випадку;
- розробці індивідуальних технологій до певної навчальної теми;
- активізації творчого потенціалу студентів та навчального процесу загалом;
- наданні студентам можливості робити узагальнення, застосовуючи для цього теоретичні знання;
- наданні майбутнім спеціалістам певної динамічності, здатності діяти результативно у нестандартних ситуаціях тощо.

Окремі науковці вказують перелік дисциплін, у процесі викладання яких може бути застосований кейс-метод як ефективний інтерактивний метод навчання: економічні, суспільні і соціальні науки, мова й література та професійні дисципліни [141].

Крім того, під час ситуаційного навчання формують здатність до міжособистісних контактів, що виявляється в необхідності справляти сприятливе враження на партнерів по взаємодії. Ситуаційне навчання засноване на діях викладача й студентів, що суттєво відрізняються від традиційного навчання у ВНЗ. Обов'язком викладача є мотивування студентів, для чого необхідно створювати таке середовище, що заохочує студентів до обміну власними ідеями, знаннями й досвідом, до участі в аналітичному процесі. Привнести в навчальний процес свою активну увагу, відповідально ставитись до нього, – є обов'язком студентів під час ситуаційного навчання. Іноді ситуаційне навчання зводять до поверхового аналізу ситуації і щоб уникнути цього студенти повинні бути підготовлені. Для цього студенти мають занурюватися в запропоновану викладачем ситуацію, ідентифікувати себе в ній, бачити власні переваги й недоліки, які впливають на ефективне вирішення кожної конкретної ситуації, що розвиває мотивацію студентів до професійного самовдосконалення. В умовах

конкретної ситуації аналіз проблем і визначення їх основних характеристик розвивають у вихователів здатність бачити проблему, формувати проблемне мислення [191, с. 60].

Отже, ситуаційне навчання є джерелом цінного досвіду правильних дій, що зумовило його застосування для формування вмінь і навичок у майбутніх вихователів, необхідних для формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

3. Залучення майбутніх вихователів до проектувальної діяльності, що забезпечує свідоме ставлення до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

«Тільки та діяльність дає щастя душі, — писав російський педагог К. Ушинський, — зберігаючи її гідність, яка виходить з неї самої, отже, діяльність улюблена, діяльність вільна; а тому, наскільки потрібно виховувати в душі прагнення до діяльності, настільки ж потрібно виховувати і прагнення до самостійності або свободи: один розвиток без другого, як ми бачимо, не може посуватися вперед» [240, с. 359].

Слід зазначити, що теоретичні знання, вміння розв'язувати різні ситуації ще не гарантують ефективного формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Необхідно, щоб майбутні вихователі в процесі підготовки мали можливість застосовувати набуті знання й уміння в практичній виховній діяльності, тобто має відбуватись їх залучення до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників в ситуаціях реальної діяльності.

Наприклад, під час педагогічної практики, де слухачів ознайомлюють: зі статутом освітнього закладу; з правилами внутрішнього трудового розпорядку, охорони праці та техніки безпеки; посадовими обов'язками вихователя; річним планом роботи дошкільного закладу, його структурними складовими, особливостями та способами його укладання; планами

навчальної і виховної роботи дошкільного закладу, їх структурою; шляхами реалізації та способами перевірки їх виконання тощо. Крім того, під час практики слухачі відвідують наради, семінари.

Розробка основних концептуальних положень практичної підготовки базується на трактуванні практики як специфічно людського способу освоєння світу. У словникових джерелах розкриття категорії «практика» здійснюється через поняття «діяльність», що визначається, зокрема, походженням цього слова. Практика з грецької – діяння, активність. Так, з погляду філософії, практика – це вся діяльність людей, спрямована на перетворення матеріального світу (на створення матеріальних і духовних благ, необхідних умов існування суспільства, втілення в життя ідей, планів, намірів) [132, с. 863]. Отже, між категоріями «практика» і «діяльність» є сутнісний зв'язок, що дозволяє розглядати питання організації практики в контексті проблеми організації і навчання професійної діяльності студентів-практикантів як учасників виробничого процесу. Згідно з цим, у процесі практичної діяльності є можливість не просто відтворювати теоретичні знання, а й змінювати власну програму, конструювати нові алгоритми діяльності і поведінки, формувати та досягати принципово нових цілей, що забезпечить професійну активність студента.

Розвиток професійної готовності майбутнього вихователя щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників реалізується в процесі проходження педагогічної практики. З огляду на це завданнями практики є: 1) формування у студентів професійних знань, умінь і навичок, необхідних для успішної практичної діяльності в ДНЗ; 2) розвиток у студентів ціннісного ставлення до досвіду творчої професійної діяльності; 3) розвиток інтересу до дослідження актуальних питань теорії і методики дошкільного виховання; 4) вивчення досвіду вихователів-новаторів; 5) усвідомлення своїх педагогічних можливостей; 6) підвищення рівня готовності щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Проектувальна діяльність в широкому філософському розумінні означає будь-яку інтелектуальну діяльність продуктивно-проектувального змісту, що направлена на створення ідеальних прообразів можливих об'єктів [239, с. 295].

Педагогічне проектування - це вищий рівень педагогічної діяльності, що проявляється у творчості вихователя, в постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання і розвитку людини.

Діяльність — спосіб буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни.

Основними компонентами діяльності є:

- суб'єкт з його потребами;
- мета, відповідно до якої предмет перетворюється на об'єкт, на який спрямовано діяльність;
- засіб реалізації мети;
- результат діяльності.

Діяльність заснована на професійній взаємодії в системі «людина-людина». Робота вихователя з особистістю, групою, має специфічні особливості. Основне призначення майбутнього вихователя — допомогти дитині, її сім'ї зрозуміти свою роль у житті, спрямувати розвиток дитини на гуманістичні та духовно-практичні цінності.

Таким чином, «проектувальна діяльність» - це такий вид професійної діяльності вихователя, який орієнтований на утворення або удосконалення існуючих та впровадження нових проектів з метою задоволення суспільних потреб [212, с. 189].

Метою проектувальної діяльності є усвідомлення та застосування на практиці знань, вмінь та навичок, що отримані студентом під час вивчення різних дисциплін.

Завданнями проектувальної діяльності є:

- навчання плануванню (визначення конкретної мети, опис основних етапів досягнення цієї мети тощо);
- формування навичок пошуку та обробки необхідної, саме доцільної, інформації;
- формування вмінь та навичок аналізу проблеми.

У науковій педагогічній літературі зазначено, що проектувальна діяльність є одним із методів розвивального навчання, що направлений на формування самостійних дослідницьких вмінь (постановка проблеми, збір та обробка інформації, проведення експериментів, аналіз отриманих результатів) [3].

Суть проектувальної діяльності полягає у стимулюванні інтересу дітей до гуманістичних та духовно-практичних ціннісних орієнтацій. Під час проектувальної діяльності майбутніх вихователів та вихователів ДНЗ діти застосовують наявні знання в різних умовах, отримуючи практичний результат та набуваючи нових знань і досвіду.

Майбутні вихователі та вихователі ДНЗ реалізують проекти в режимі творчої діяльності колективу, що забезпечує високу ефективність розв'язання стратегічних і тактичних завдань. Проектувальна діяльність сприяє розвитку дошкільного закладу, згуртованості колективу, гармонізації взаємин педагогів з вихованцями та їхніми батьками. Водночас, організовуючи проектувальну діяльність, майбутні вихователі та вихователі ДНЗ реалізують свій творчий потенціал, збагачують свій власний досвід взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, удосконалюють фахову майстерність.

Можна припустити, що проектувальна діяльність майбутнього вихователя сприяє розвитку творчих здібностей та логічного мислення, об'єднує ті знання, що отримані в процесі навчання та залучає до конкретних професійно важливих проблем.

Розглядаючи процес проектування як метод пізнання, проектувальна діяльність надає студентам практичної допомоги в усвідомленні ролі знань у

житті та навчанні. У цьому випадку знання перестають бути метою, а виступають засобом професійної освіти.

Сучасний вихователь повинен уміти планувати свою діяльність, приймати оперативні рішення на основі аналізу ситуації, контролювати хід результатів праці під час проходження педагогічної практики.

Педагогічна практика є важливим етапом у системі фахової підготовки, першою ланкою професійного становлення майбутніх вихователів. У цей період закладаються основи майбутньої професійної діяльності, відбувається оволодіння педагогічною майстерністю; формуються професійні якості особистості вихователя, зміцнюється інтерес до майбутньої професії. Педагогічна практика створює реальні можливості для формування готовності студентів-практикантів до професійної діяльності. Вона є важливою складовою навчально-виховного процесу всіх педагогічних спеціальностей.

Висновки з першого розділу

У першому розділі проаналізовано стан досліджувальної проблеми; визначено й науково обґрунтовано сутність і структуру підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; уточнено зміст понять «ціннісні орієнтації», «підготовка майбутнього вихователя до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників», «готовність майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників»

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволив дійти висновку, що незважаючи на наявність значної кількості наукових праць щодо підготовки майбутніх вихователів, проблема підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників є актуальною. В теорії та практиці педагогічної освіти накопичений значний досвід професійної підготовки вихователів ДНЗ, узагальнений у теоретичних,

методичних і технологічних розробках. Однак, підготовка фахівців в галузі дошкільної освіти потребує суттєвих змін у змістовому й процесуальному забезпеченні її складових, що зумовлені сучасними вимогами ринку праці, зміною соціального замовлення щодо рівня готовності випускника до виконання професійно-педагогічних функцій та потребою особистості у самореалізації через професійну діяльність.

Якість підготовки фахівців визначається рівнем готовності студентів до оволодіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними вихователю для формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Відсутність методичних розробок, навчальних програм, підручників та посібників гальмує організацію навчально-виховного процесу у вищій школі.

Удосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної галузі освіти має здійснюватися в єдності з його особистісним розвитком. Організація навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі має включати не лише формування його готовності до виховання, а й спрямовуватися на становлення стратегій побудови розвивального способу життя, формування вільної й відповідальної особистості педагога-вихователя. Професійний розвиток є невід'ємною складовою особистісного розвитку майбутнього спеціаліста. В його основі лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості скеровувати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення й таку, що призводить до вищої форми творчої самореалізації на ґрунті здатності до самоуправління. Це вимагає зміни статусу студента: з пасивного об'єкта педагогічного впливу він має стати активним суб'єктом, який за допомогою та під контролем викладачів, послідовно й відповідально здобуває професійну освіту. Пріоритетним завданням професійної підготовки має стати визнання особистісного розвитку студента, усвідомлення того, що фахова підготовка майбутнього вихователя у вищому навчальному закладі має на меті не лише формування професійної готовності спеціаліста, а й

виховання самодостатньої особистості, людини, яка любить життя, дітей має чіткі життєві та професійні орієнтири, програму особистісного й професійного самовдосконалення, здатну органічно адаптуватися до життя в глобальному світі багатовимірних зв'язків та формувати ціннісні орієнтації у дітей.

На підставі теоретичного аналізу наукових джерел щодо сутності формування професійної підготовки майбутніх вихователів, специфіки підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників було визначено педагогічні умови з діагностування готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, а саме: спрямованість навчального процесу на підготовку майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; активізація засобів ситуаційного навчання в процесі підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; залучення майбутніх вихователів до проектувальної діяльності, що забезпечує свідоме ставлення до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Щодо першої педагогічної умови, спрямованість навчального процесу на підготовку майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, то вона повинна формувати таку систему навчання, яка використовує не лише інтелектуальні пізнавальні механізми, що реалізуються в традиційних вербальних методиках навчання, направлених на розвиток діяльності рефлексії що вчать і на формування інтелектуальних навиків, необхідних для вирішення учбових завдань, але (і в першу чергу) сенсорно-перцептивні канали різної модальності, а також почуттєво-інтуїтивні способи здобуття нових знань.

Відносно другої педагогічної умови, то активізація засобів ситуаційного навчання в процесі підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників розкривається у нестандартних

ситуаціях, готовністю брати на себе відповідальність, не боятися перешкод, а шукати шляхи їх подолання, мати потребу в ефективності своїх дій.

Щодо третьої педагогічної умови, то залучення майбутніх вихователів до проєктувальної діяльності, що забезпечує свідоме ставлення до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників засновано на професійній взаємодії в системі «людина-людина». Залучення майбутніх вихователів до проєктувальної діяльності розглядається як здатність до повноцінної соціальної взаємодії на основі врахування специфіки власних соціальних ролей і ролей тих людей, з якими спілкуєшся, соціальна активність з реалізації цінностей, практична мовна культура, розвиненість соціального інтелекту, здатність до групової роботи на діалогічній основі та ін.

Основні положення розділу відображено в таких роботах автора [29], [30], [33], [35], [36], [37], [40], [42], [43], [45].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

2.1. Діагностика підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників

Експериментальне дослідження щодо перевірки ефективності визначених у процесі теоретичного дослідження педагогічних умов з діагностування готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників проведено на базі Інституту дошкільної та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та студенти факультету розвитку дитини Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського упродовж 2010-2013 навчальних років. У розвідувальному експерименті, крім зазначених вищих навчальних закладів, брали участь студенти психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 14 вихователів дошкільних навчальних закладах № 2, № 3 с. Зоря Саратського району Одеської області та 8 вихователів Одеського дитячого навчального закладу № 69.

Для визначення критеріїв готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників ми розглянули різні дослідження вчених, які по-різному визначають структурні компоненти, критерії готовності майбутніх вихователів до різних видів діяльності. Н. Колосова виділяє такі компоненти готовності майбутніх вихователів до педагогічної підтримки, як: мотиваційний (потреба в наданні педагогічної підтримки дошкільникам; спрямованість на встановлення відносин

співробітництва з дітьми; орієнтація на потреби та внутрішні можливості дитини); когнітивний (володіння базовими психолого-педагогічними знаннями; обсяг знань про педагогічну підтримку дітей дошкільного віку; міцність і гнучкість засвоєння знань); операційний (уміння здійснювати діагностику розвитку дитини; добирати ефективні методи та тактики для розв'язання проблем дошкільника; доцільність реалізації дій із надання педагогічної підтримки); рефлексивний (самоконтроль і самооцінка дій із реалізації педагогічної підтримки; вміння організувати процес рефлексії та контролю змін у розвитку дитини; орієнтація на самопізнання та вдосконалення)[89].

За Н. Ковальновою, готовність до навчання читання дітей 6-7 років, як до конкретного аспекту діяльності, реально постає у формі професійно значимої якості їхньої особистості, що набуто в результаті присвоєння специфічних для праці педагога змісту, форм і способів мислення та дії. Вчена наголошує, що означений феномен функціонує у взаємозв'язку та взаємодії трьох головних компонентів:

- змістового, що виконує предметно-цільову функцію;
- мотиваційного, що здійснює критеріально-рефлексійну функцію;
- операціонального, що курирує якість виконавчих дій педагога з формування в дітей техніки читання [85, с. 15-16].

На підставі проаналізованої наукової літератури нами було відокремлено критерії готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, наявність яких визначалася за допомогою певних показників з метою схарактеризувати рівні готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Критерій - це ознака, на основі якої проводиться оцінювання. Вони мають бути об'єктивними, відображати суттєву інформацію, бути стандартом

оцінки результатів діяльності. Кожен критерій включає групу якісних показників, які розкривають зміст і дають характеристику досягнень [255].

За словниковими визначеннями, критерій [гр. *kriterion* – засіб для судження] - ознака, за якою оцінюють, визначають або класифікують щонебудь, міра судження [86, с. 149].

Показник – це характеристика певного аспекту критерію, за яким можна робити висновки [27, с. 1032].

На основі аналізу літературних джерел, нами було визначено такі критерії та показники рівнів готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Таблиця 2.1.1

Критерії та показники рівнів готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників

Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> - обізнаність студентів з поняттям «ціннісні орієнтації»; - наявність позитивної мотивації згоди та спрямованості у студентів щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; - наявність знань і вмінь з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.
Соціально-рольовий	<ul style="list-style-type: none"> - здатність адаптуватися, пристосовуватись до ситуацій з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; - потреба в досягненні професійних знань, умінь та навичок щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; - прагнення до успішного здійснення процесу формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Комунікативно- діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - сформованість умінь з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; - здатність аналізувати помилки успішного і неуспішного досвіду; - уміння обирати оптимальні методи, форми формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.
-------------------------------	--

Для визначення рівнів готовності студентів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, залучених до експериментальної роботи, було схарактеризовано відповідні взаємопов'язані критерії і показники, що взаємовпливають і доповнюють один одного, а саме:

• **Мотиваційно-ціннісний критерій готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників визначаємо.**

Визначення структури мотиваційного критерія готовності до професійної діяльності є однією з найбільш актуальних проблем у сфері мотивації, так як від її вирішення залежить знаходження ефективних шляхів формування самого мотиваційного критерія. Це вміння і навички використовувати навчальні, навчально-методичні, науково-методичні, інформаційно-освітні ресурси у професійній діяльності, створювати інноваційні освітні продукти, впроваджувати в педагогічну і виховну практику сучасні освітні технології, програми дослідно-експериментальної роботи, інноваційні проекти.

Мотиваційно-ціннісний критерій передбачає оцінку ефективності та якості засвоєних студентами знань: про сутність понять «цінність», «ціннісні орієнтації», специфіку педагогічної та виховної діяльності; про структуру навчально-виховного та соціально-педагогічного процесу; про найважливіші педагогічні ідеї, теорії, системи; про педагогічні аспекти розвитку та соціалізації дитини; про дитячі групи та колективи, особливості спілкування

та взаємодії дітей у них; про сучасні педагогічні та виховні методи, про структуру розвитку ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, методики, технології. Також визначає оцінку сформованості: загально-педагогічних умінь (аналітичні, діагностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні, прогностичні, рефлексивні; уміння формулювати педагогічні задачі та розв'язувати їх тощо), а також загально-навчальні уміння студентів (уміння ставити цілі, планувати та виконувати діяльність, уміння самооцінки та самоконтролю та ін.) [66].

Мотивація до навчання – одна із головних умов реалізації навчально–виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Формування мотивації у студентів до навчально-пізнавальної діяльності є однією з головних проблем сучасної школи. Її актуальність обумовлена оновленням змісту навчання, постановою завдань формування у студентів прийомів самостійного набуття знань, пізнавальних інтересів, життєвих компетенцій, активної життєвої позиції.

Вважаємо, що мотиваційно-ціннісний критерій ґрунтується на прийнятих у педагогіці кількісних та якісних показниках ефективності процесу навчання підготовки пізнавальних і практичних (загально-педагогічних) умінь.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є:

- обізнаність студентів з поняттям «ціннісні орієнтації»;
- наявність позитивної мотивації згоди та спрямованості у студентів щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників;
- наявність знань і вмінь з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

• **Соціально-рольовий критерій готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.**

Самовизначення особистості - свідомий акт вияву та утвердження власної позиції в проблемних ситуаціях. Особливими формами самовизначення особистості є самовизначення особистості в групі та професійна спрямованість [99, с. 330].

Здатність адаптуватися до ситуації як показник критерію спрямована на стабілізацію позитивних змін, які вже відбулися, подальший розвиток системи виховання. Оскільки під час будь-якої ситуації можуть змінюватися усталені зв'язки або створюватися нові, то важливо, щоб уміння були спрямовані на взаємоприспосовування інтересів керованої і керуючої підсистем [58, с. 33-34]. Саме здатність адаптуватися до ситуації допомагає вихователю досягти взаєморозуміння, врахувати інтереси дітей, підвищити мотивацію на досягнення результату, це «взаємовплив, який викликає взаємоприспосовування поведінки суб'єктів діяльності на діалогічній основі, яка забезпечується спільним виробленням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення» [58, с. 91]. Здатність адаптуватися передбачає різні варіанти виходу із ситуації, оскільки в виховній діяльності можуть бути різні ситуації, то важливою є здатність правильно реагувати на них.

Формування вмінь залежить від умов навчання, організації процесу вправління, від індивідуальних особливостей: попереднього досвіду, теоретичних знань, нахилів і здібностей, усвідомлення мети завдання, розуміння його змісту і способів виконання. Уміння - це готовність людини успішно виконувати певну діяльність, яка ґрунтується на знаннях і навичках. Знання - форма існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності людини. Навички - це автоматизовані компоненти свідомої дії людини, які виробляються в процесі її виконання. Однак ознакою сформованості навички є якість дії, а не її автоматизація. Навичка розглядається як дія доведена внаслідок багаторазових вправ до досконалості виконання.

Мотивація досягнення - прагнення до покращення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні своїх цілей, прагнення домогтися свого - є однією з головних властивостей особистості, яка впливає на все людське життя.

Спрямованість особистості в психології розглядається як утворення, що визначає основний напрям її діяльності, поведінку в конкретних життєвих ситуаціях.

Професійна спрямованість - складне психологічне явище, яке характеризує психологічну готовність особистості до вибору напрямку його майбутньої діяльності. Професійне самовизначення - це вибір із арсеналу професій такої, що найбільше відповідає індивідуальним рисам людини [252, с. 6].

Професійне самовизначення вихователя є важливим, адже вчасне і вірне самовизначення сприятиме професійному розвитку вихователя. Педагогічну спрямованість майбутнього вихователя доцільно розглядати в контексті загальної психологічної проблеми - спрямованості особистості. Спрямованість особистості визначають по-різному. С. Рубінштейн розумів її як деякі динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, самі, в свою чергу, визначаючись її цілями і завданнями [170]. А. Леонтьєв, розвиваючи ідеї С. Рубінштейна, ядром особистості називав систему відносно стійких, ієрархічних мотивів як головних спонукачів діяльності [107]. Л. Божович та її колеги спрямованість особистості розуміли як систему стійко домінуючих мотивів, які визначають цілісну структуру особистості [19, с. 27]. Спрямованість особистості проявляє себе в різних сферах людської діяльності. Спрямованість на професійну діяльність проявляється на певному етапі розвитку особистості (в юності) і стає в цей період життя центральним особистісним новоутворенням.

Професійна спрямованість – це професійно-значима риса, яка займає центральне місце в структурі особистості майбутнього вихователя і обумовлює його індивідуальну і типологічну своєрідність.

Показниками соціально-рольового критерію є:

- здатність адаптуватися, пристосовуватись до ситуацій з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників;
- потреба в досягненні професійних знань, умінь та навичок щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників;
- прагнення до успішного здійснення процесу формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

• **Комунікативно-діяльнісний критерій готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.**

Термін «комунікація» тлумачать як обмін інформацією між людьми, як смисловий аспект соціальної взаємодії, складову спілкування.

Інтерактивна (взаємодія) складова ділового спілкування передбачає в майбутніх вихователів обмін не лише інформацією, а й різними діями, за допомогою яких здійснюється взаємне стимулювання, контроль та взаємодопомога у розв'язанні спільного завдання. Взаємодія в цьому контексті є аспектом спілкування, що виявляється в організації учасниками управлінського процесу взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення спільної мети. Важливий аспект взаємодії – взаєморозуміння, тобто таке розшифрування партнерами повідомлень і дій один одного, яке відповідає їх значенню з точки зору авторів інформації.

Даний критерій передбачає виявлення й аналіз здатності аналізувати колишні помилки успішного і неуспішного досвіду, з метою здійснення зусиль для самодослідження, самопроекування, самопізнання та самоконтролю; уміння аналізувати події, розкривати їх сутність, пояснювати, прогнозувати. Він допомагає майбутнім вихователям розуміти дитину,

проникати в індивідуальну суть дитини, визначати її ціннісні орієнтації, які знаходять вираження в її ідеалах, потребах, інтересах, у рівні домагань. Формується через розвиток психологічної проникливості, спостережливості, умінь соціальної перцепції, а також розвиток професійного самопізнання вихователя (спостережливість, увага до дитини, психологічна проникливість, прогностичні здібності).

Показниками комунікативно-діяльнісного критерію є:

- сформованість умінь з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників;
- здатність аналізувати помилки успішного і неуспішного досвіду;
- уміння обирати оптимальні методи, форми формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Критерії та показники рівнів готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників наведено в табл. 2.1.1.

Ступінь прояву кожного з показників, узятих у сукупності, визначає рівень готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Для того, щоб визначити рівень прояву кожного критерію ми проаналізували існуючі методи психодіагностики; розглянули основні види психодіагностичних методів; проаналізували особливості тестів, анкет, методик; визначили основні вимоги, що ставляться до психодіагностичних методів і ситуацій.

Для діагностики обізнаності студентів, наявності знань та вмінь з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників за мотиваційно-ціннісним критерієм було використано методики: «Педагогічні ситуації», Діагностика особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча.

Методика «Педагогічні ситуації» дозволяє судити про педагогічні

здібності майбутнього вихователя на основі того, який вихід він знаходить з ряду описаних у ній педагогічних ситуацій.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса дозволяє оцінювати мотивацію майбутнього вихователя до успіху, яка є одним з особистісних факторів, що впливає на успішність адаптації.

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича заснована на прямому ранжуванні списку цінностей. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя».

Діагностику прояву показників за соціально-рольовим критерієм здійснювали такими методиками: Оцінка рівня реактивної та особистісної тривожності (Ч. Спілберга, Ю. Ханін), багаторівневий особистісний питальник «Адаптивність», діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л. Бережнова).

Шкала оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності (Ч. Спілберга, Ю. Ханін) призначена для виявлення стану тривоги і тривожності як властивості особистості. В основі шкали - суб'єктивна оцінка людиною своїх переживань, відчуттів, дій. Ця методика дозволяє зробити перші й істотні уточнення про якість інтегральної самооцінки особистості: чи є нестабільність цієї самооцінки ситуативної або постійної, тобто особистісної. Результати методики відносяться не тільки до психодинамічних особливостей особистості, але й до загального питання взаємозв'язку параметрів реактивності й активності особистості, її темпераменту і характеру.

Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛЮ-АМ) розроблений А. Маклаковим і С. Чермяніним призначений для оцінки адаптаційних можливостей особистості з урахуванням соціально-психологічних та деяких психофізіологічних характеристик, які відображають узагальнені особливості нервово-психічного і соціального розвитку. Мета

вживання даної методики: визначення значення парціальних показників таких, як: моральна нормативність, комунікативний потенціал і поведінкова регуляція.

Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л. Бережнова) дозволяє нам визначити рівень прагнення студента до саморозвитку, самооцінки своїх якостей, які сприяють саморозвитку, оцінки можливостей реалізації себе в професійній діяльності (у даному випадку оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації).

Результати готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників за комунікативно-діяльнісним критерієм вивчалися методиками: «Лідер», «Упевненість у собі» (тест Райдаса), тест на креативність (питальник, за Н. Вишняковою).

Методика «Лідер» призначена для того, щоб оцінити здатність людини бути лідером. Дана якість важлива для майбутнього вихователя, оскільки він повинен бути лідером, принаймні - в дитячому колективі. У даній методиці випробуваний відповідає на 50 запитань, і по його відповідям на ці питання робиться висновок про те, чи володіє він персональними психологічними якостями, необхідними лідеру. З двох запропонованих варіантів відповіді на кожне питання необхідно вибрати і відзначити тільки один.

Тест «Упевненість у собі» використано для діагностики ступеня впевненості в собі. Впевненість у собі - переживання майбутніх вихователів своїх можливостей, як адекватних тим завданням, які перед ними стоять у житті, так і тим, які вони встановлюють перед собою сам. Впевненість у собі, в будь-якому вигляді діяльності має місце в тих випадках, коли самооцінка людини в цьому виді діяльності відповідає його реальним можливостям. Якщо самооцінка вище або нижче реальних можливостей, має місце відповідно самовпевненість або невпевненість у собі. Впевненість у собі (так само як і невпевненість або самовпевненість) може проявлятися в окремих видах

діяльності або відносинах до дійсності, але може стати і стійким видом якості особистості, поширюючись на ті види діяльності, в яких у людини немає ще досвіду.

Тест на креативність дозволяє виявити рівень творчих схильностей особистості і побудувати психологічний креативний профіль, рефлексуючи креативний компонент образу «Я – реальний» і уявлення про образ «Я-ідеальний». Порівняння двох образів креативності «Я-реальний» і «Я-ідеальний» дозволяє визначати креативний резерв і творчий потенціал майбутніх вихователів. Студентам пропонуєвалось самотійно оцінити свої особистісні якості, відповідаючи на питання тесту.

Методики, що використовувались для оцінювання сформованості критеріїв зазначеної підготовки, надано у таблиці 2.1.2.

Таблиця 2.1.2

Засоби оцінювання

№ з/р	Назва методики	Шкала оцінювання
<i>Мотиваційно-ціннісний критерій</i>		
1	«Педагогічні ситуації»	4,5 балів и більше – високорозвинені здібності від 3,5 – 4, 4 балів – середньо розвинені здібності 3,4 бала і менше – слаборозвинені здібності
2	Діагностика особистості на мотивацію до успіху. (Т. Елерса)	21 і більше балів – дуже високий рівень мотивації; 17-20 балів – помірно високий рівень мотивації; 11-16 балів – середній рівень мотивації; 1-10 балів – низький рівень мотивації

№ з/р	Назва методики	Шкала оцінювання
3	«Ціннісні орієнтації» (М. Рокич)	1-6 місце – достатній рівень професійної самореалізації; 7-12 місце – середній рівень професійної самореалізації; 13-18 місце – низький рівень професійної самореалізації
<i>Соціально-рольовий критерій</i>		
4	Оцінка рівня реактивної та особистісної тривожності (Ч. Д. Спілберга, Ю. Л. Ханін)	30 балів – низька 31-44 бала – помірна 45 та більше – висока
5	Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність»	35 балів і менше – низька адаптація; 96 - 36 балів – задовільна адаптація; 97 балів і більше – нормальна та висока адаптація
6	Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л. Н. Бережнова).	<i>Рівень направленості до саморозвитку:</i> 18-24 балів – дуже низький рівень; 25-29 балів – низький рівень; 30-34 балів – нижче середнього; 35-39 балів – середній рівень; 40-44 балів – вище середнього; 45-49 балів – високий; 50-54 балів дуже високий; <i>Самооцінка особистості:</i> 18-17 балів – дуже висока; 16-15 балів – завищена; 14-12 балів – нормальна; 11-9 балів – занижена; 8-7 балів – низька; 6

№ з/р	Назва методики	Шкала оцінювання
		балів – дуже низька
<i>Комунікативно-діяльнісний критерій</i>		
7	Методика «Лідер»	0 - 25 балів – низький рівень; 26 – 35 балів – середній рівень; 36 і 40 балів – високий рівень; 40 і більше – «лідер»
8	Упевненість в собі (тест Райдаса)	0 – 24 бала – дуже невпевнений в собі; 25 – 48 балів – скоріше невпевнений, ніж упевнений; 49 – 72 бала – середнє значення впевненості; 73 - 96 балів – впевнений в собі; 97 – 120 балів – надто самовпевнений
9	Тест на креативність (питальник за Н. Вишняковою)	7 - 10 балів – високий рівень; 5 - 7 балів – достатній рівень; 2 - 5 балів – середній рівень; 1 - 2 бали – низький рівень

З таблиці 2.2 видно, що різні методики, які використовувались як засоби оцінювання, мають не тільки різні шкали, але й різну спрямованість оцінки. Наприклад, відповідно до методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, найвищий бал відповідає найнижчому рівню. Тому для виведення оцінки визначених критеріїв готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників ми використовували метод адитивної оптимізації, що дозволяє оцінювати отриману узагальнену оцінку величини за неоднорідними засобами оцінювання, із різними одиницями виміру (шкалами) та різною спрямованістю оцінки [50].

Відповідно до зазначеного методу, узагальнена оцінка величин знаходиться за формулою:

$$F = \sum_{j=1}^n \lambda_j a_{ij}$$

де n – кількість засобів оцінювання,

λ_j - ступінь значущості оцінки за певною методикою, $j=1, \dots, n$;

a_{ij} - оцінка величини за кожною методикою, $i=1, \dots, m$;

m – кількість величини, що оцінюється.

Перед застосуванням зазначеної формули виконується нормалізація оцінок за наступними етапами:

1. Визначити максимальну оцінку за кожним із засобів оцінювання:

$$a_j^+ = \max_{i=1, m} a_{ij}$$

2. Виділити групу оцінок, що максимізуються, та групу оцінок, що мінімізуються.

3. Обчислити нормалізовані оцінки за правилом:

для оцінок, що максимізуються, нормалізовані оцінки визначаються за формулою:

$$\overline{a_{ij}} = \frac{a_{ij}}{a_j^+}$$

для оцінок, що мінімізуються, нормалізовані оцінки визначаються за формулою:

$$\overline{a_{ij}} = 1 - \frac{a_{ij}}{a_j^+}$$

Оцінки, отримані за методом адитивної оптимізації, є безрозмірним коефіцієнтом, який приймає значення від 0 до 1.

Отже, оцінка критеріїв готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників з урахуванням вищезазначеного проводилася за такими формулами:

$$K_1 = \frac{1}{3} \left(\frac{M_1}{5,5} + \frac{M_2}{21} + 1 - \frac{M_3}{18} \right);$$

$$K_2 = \frac{1}{3} \left(\frac{M_4}{50} + \frac{M_5}{120} + \frac{M_6^1}{54} + \frac{M_6^2}{18} \right)$$

$$K_3 = \frac{1}{3} \left(\frac{M_7}{50} + \frac{M_8}{120} + \frac{M_9}{10} \right)$$

$$\Gamma = \frac{1}{3} (K_1 + K_2 + K_3)$$

де K_1 - оцінка мотиваційно-ціннісного критерію готовності;

K_2 - оцінка соціально-рольового критерію готовності;

K_3 - оцінка комунікативно-діяльнісного критерію готовності;

Γ - узагальнена оцінка готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників;

$M_1, M_2, M_3, M_4, M_5, M_6^1, M_6^2, M_7, M_8, M_9$ - бали, отримані студентами за описаними вище методиками.

На базі вищезазначених даних було кількісно охарактеризовано вхідні рівні (достатній, середній та низький) готовності та її критеріїв.

Щодо відповідності рівнів готовності і кількісних оцінок за вищезазначеними методиками, то, оскільки вимірювання проводиться за порядковою шкалою, інтервали, що відповідають достатньому, середньому і низькому рівням, можуть бути обрані згідно з якісною характеристикою цих рівнів [140] нашому випадку кількість балів від 0,8 до 1 відповідає достатньому рівню готовності, від 0,4 до 0,8 балів – середньому, від 0 до 0,4 балів – низькому.

Достатній рівень готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників характеризується стійкою мотивацією до професійної діяльності, усвідомленою потребою у здобутті професійних знань, умінь та навичок щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; позитивною професійною спрямованістю, наполегливістю в досягненні своїх цілей; повним обсягом здобутих знань щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Майбутній фахівець володіє достатньою кількістю знань, умінь та навичок щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, готовий творчо застосувати їх у життєвих ситуаціях, спостерігається професійна готовність з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Середній рівень готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників є базовим, характеризується позитивно-пасивним ставленням до процесу фахової підготовки, недостатньою професійною спрямованістю, наполегливістю в досягненні своїх цілей; повнотою здобутих професійних знань з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; володінням навичками щодо реалізації отриманих знань. Студенти без утруднень справляються з практичними завданнями, проявляючи необхідні базові вміння та навички, але допускають неточності у відповідях, або у розробках проектів, не завжди можуть й погляд своєї думки. Часто змінюється інтерес до виховної діяльності та власного вдосконалення. Дії студентів самостійні там, якщо необхідно відшукати оптимальний варіант розв'язання певних труднощів, але вони відчують нерішучість. Цей рівень притаманний майбутнім вихователям, які вміють реалізовувати і аналізувати власні здібності, долати негативні емоції в роботі.

Низький рівень готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників характеризується відсутністю позитивної мотивації щодо професійної діяльності з формування ціннісних

орієнтацій у старших дошкільників, низькою потребою у здобутті професійних знань, умінь і навичок щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; відсутністю професійної спрямованості, наполегливістю в досягненні своїх цілей. У студентів цього рівня професійної діяльності спостерігається повна відсутність рефлексії, аналіз минулих помилок викликає страх перед здійсненням нових необачних вчинків. Занадто критичний розум заважає втіленню власних цілей. Значущість особистісної позиції в спільній діяльності і її організації є досить низькою, студенти не схильні до самоусвідомлення і лише епізодично виявляють ознаки роботи щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

На констатувальному етапі експериментально-дослідної роботи всього взяли участь 231 осіб, у складі експериментальних груп 62 студента 2-4 курсів Інституту дошкільної та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 53 студента 2-4 курсів факультету розвитку дитини Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського та контрольних – 116 студентів: 94 студентів психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 14 вихователів дошкільних навчальних закладах № 2, № 3 с. Зоря Саратського району Одеської області та 8 вихователів Одеського дитячого навчального закладу № 69.

Діагностична робота здійснювалась за двома напрямками: робота з вихователями дошкільних навчальних закладів, робота зі студентами – майбутніми вихователями.

З метою з'ясування готовності вихователів дошкільних навчальних закладів (у кількості 22 особи) щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, нами було проведено всі методики, тести та анкетування, які подані в дисертаційному дослідженні.

З метою вивчення стану забезпечення підготовки студентів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, були проаналізовані навчальні плани з напрямку підготовки – «Дошкільна освіта». Аналіз показав, що підготовка майбутніх вихователів відбувається:

- на 2 курсі завдяки впровадженню в педагогічний процес ВНЗ курсів: «Дошкільна педагогіка» (120 год.), «Релігієзнавство» (45 год.), «Етика та естетика» (60 год.). У процесі бесід з викладачами і студентами було встановлено, що проблема формування ціннісних орієнтацій у дітей розглядалися фрагментарно, здебільшого у руслі визначених тем чи взагалі не розглядалися.

- на 3 курсі завдяки впровадженню в педагогічний процес ВНЗ курсів: «Основи педагогічної майстерності» (90 год.), «Теорія виховання» (162 год.), «Історія дошкільної педагогіки» (120 год.), «Соціальна педагогіка» (90 год.). Студенти отримують знання стосовно основних педагогічних законів і закономірностей, факторів розвитку дитячої особистості, виховання особистості; опановують знаннями про різні форми, методи, технології прийому, засоби виховання; усвідомлюють роль педагогічної науки в процесі розвитку суспільства і окремої особистості.

- на 4 курсі завдяки впровадженню в педагогічний процес ВНЗ курсів: «Сімейна педагогіка» (90 год.), «Теорія та технологія співпраці ДНЗ з родинами» (120 год.), «Теорія та технологія соціалізації дітей в умовах ДНЗ» (90 год.), «Педагогічна психологія» (90 год.). Студенти отримують знання щодо механізмів та умов розвитку психіки та формування особистості в дитинстві; характеристики вікової динаміки психологічних процесів; розвивають уміння встановлювати та аналізувати зв'язки між факторами, умовами і змістом психічного розвитку дитини. Разом з тим, особливості формування ціннісних орієнтацій окремо не розглядалися, тому здійснити адекватну підготовку студентів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників практично неможливо.

Таким чином, аналіз навчальних планів з напряму підготовки – «Дошкільна освіта» показав, що попри теоретичну і практичну підготовку студентів (майбутніх вихователів), що здійснюється в навчальному закладі, спеціальна підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників відбувається недостатньо. Це ми бачимо за результатами констатувального зрізу щодо готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Таблиця 2.1.3

Результати тестових завдань за мотиваційно-ціннісним критерієм
 («Педагогічні ситуації», Діагностика особистості на мотивацію до успіху.
 (Т. Елерса), «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич))

Групи	Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.
Контрольна група (КГ)	16,38	19	43,10	50	40,52	47
Експериментальна група (ЕГ)	13,91	16	36,52	42	49,57	57

Так, з таблиці 2.1.3 бачимо, що більшість студентів як контрольної – 40,52%, так і експериментальної – 49,57% групи продемонстрували низький рівень усвідомлення важливості формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Вони проявили байдуже ставлення до майбутньої професії, відсутність мотивації професійної діяльності, більшість з них не знають форм та методів формування ціннісних орієнтацій, не прагнуть самостійно розширювати знання в сфері формування ціннісних орієнтацій. Низька потреба в досягненні професійних знань, умінь та навичок.

Таблиця 2.1.4

Результати тестових завдань за соціально-рольовим критерієм

(Оцінка рівня реактивної та особистісної тривожності, Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність», Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності)

Групи	Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.
Контрольна група (КГ)	4,31	5	45,69	53	50,00	58
Експериментальна група (ЕГ)	7,83	9	44,55	51	47,82	55

Середній рівень сформованості за соціально-рольовим критерієм продемонстрували в контрольній групі – 45,69% студентів, в експериментальній - 44,55% студентів. Вони орієнтовані на роботу вихователя, вважають важливою роль вихователя в вихованні дітей, проте не завжди усвідомлюють значення ціннісних орієнтацій у дітей, ознайомлені з формами і методами виховної роботи, проте не можуть сформулювати основні вимоги до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, хоча й прагнуть здобути нові знання в сфері формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників (див. табл.. 2.1.4).

Таблиця 2.1.5

Результати тестових завдань за комунікативно-діяльнісним критерієм

(Методика «Лідер», Тест «Упевненість в собі», Тест на креативність)

Групи	Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.
Контрольна група (КГ)	5,17	6	42,38	48	53,45	62

Експериментальна група (ЕГ)	5,22	6	50,43	58	45,35	51
-----------------------------	------	---	-------	----	-------	----

З таблиці 2.1.5 ми бачимо, що лише в 5,17% студентів як контрольної, так і 5,22%- експериментальної груп закладений значний творчий потенціал, який представляє їм багатий вибір можливостей. Студенти, майбутні вихователі, прагнуть до розуміння своїх вихованців. Спрямовані на досягнення педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Прагнуть сформувати інтереси дітей на гуманістичні та духовно-практичні ціннісні орієнтації.

Таблиця 2.1.6

Результати констатувального етапу щодо готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників

	Достатній		Середній		Низький	
	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)
Готовність до формування ціннісних орієнтацій	0,00	0,00	54,31	52,17	45,69	47,83

З таблиці 2.1.6 видно, що на початку експерименту студенти експериментальних та контрольних груп суттєво не відрізнялися за рівнем готовності до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

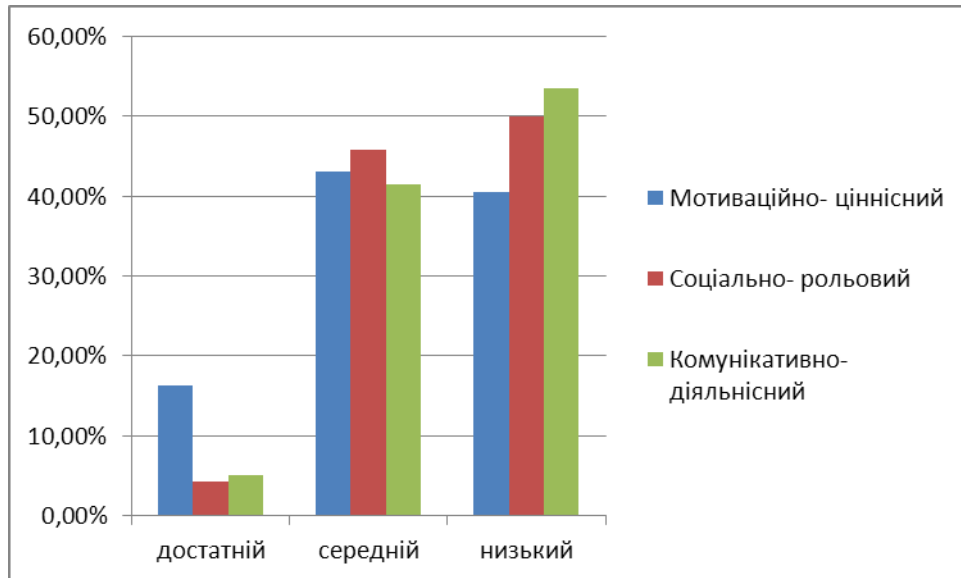


Рисунок 2. Контрольна група

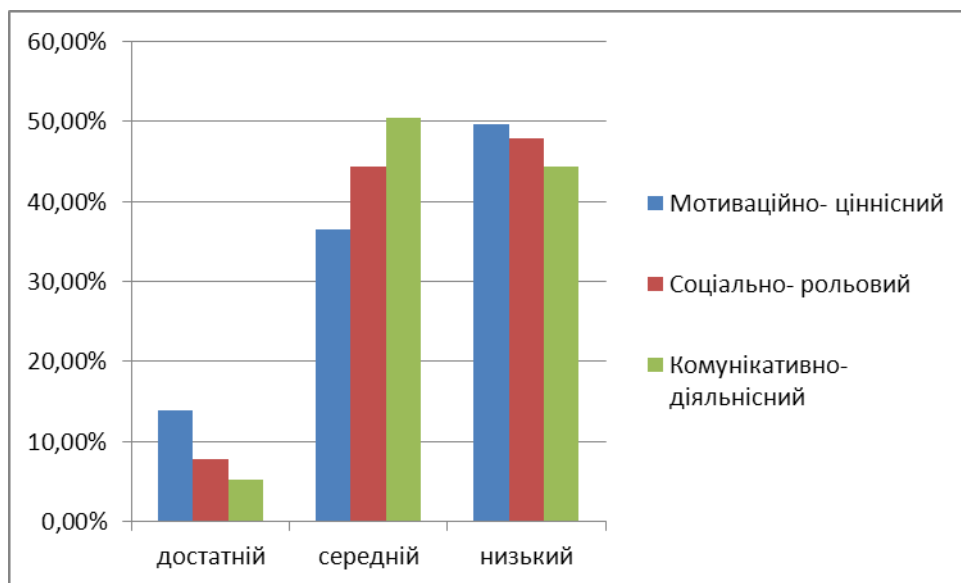


Рисунок 3. Експериментальна група

Результат нашого констатувального етапу, який ми бачимо на рисунках 2, 3 надає можливість сформулювати припущення, що різниця у сформованості зазначеної готовності студентів не є статистично значущою. Перевірка цього припущення здійснювалася за статистичним критерієм

Краскала-Уолиса, який дозволяє перевіряти статистичні гіпотези про розподіл вибірок у випадку, коли розподіл не є нормальним [106].

Отже, було сформульовано такі статистичні гіпотези: H_0 – обидві вибірки (тобто перша вибірка – результати оцінювання студентів експериментальних груп, друга – студентів контрольних груп) належать до однієї генеральної сукупності і статистично значущих відмінностей між ними немає, H_1 – нульова гіпотеза не є вірною.

Для здійснення перевірки за критерієм Краскала-Уолиса було:

- побудовано об'єднану вибірку;
- знайдено ранги значень об'єднаної вибірки та суми рангів значень в кожній з вибірок окремо;
- знайдено значення критерію Краскала-Уолиса за формулою:

$$H_{емп} = \frac{12}{N(N+1)} \cdot \sum_{i=1}^k \frac{T_i^2}{n_i} - 3(N+1)$$

де N – загальна кількість об'єктів об'єднаної вибірки;

k – кількість вибірок;

n_i – кількість об'єктів i -тої вибірки, $i = \overline{1, k}$;

T_i – сума рангів i -тої вибірки;

- знайдено критичне значення критерію $H_{кр}$ як квантиль порядку $1-\alpha$ розподілу χ^2 з $(k-1)$ ступенями волі.

Розрахунки проводилися із застосуванням програмного продукту MS Excel за допомогою практичного посібника [122].

У результаті розрахунків було отримано: значення критерію Краскала-Уолиса: $H_{емп} = -7,717$. Враховуючи кількість вибірок та їх об'єм, значення $\chi^2_{крит}$ було знайдено на рівні значущості 0,05 та з 1 ступенем волі: $H_{кр} = 3,841$.

У порівнянні критеріальної статистики $H_{емп}$ і критичного значення $H_{кр}$ отримуємо: $H_{емп} < H_{кр}$. Отже, гіпотезу H_0 приймаємо. Тобто на початку

експерименту студенти експериментальних та контрольних груп суттєво не відрізнялися за рівнем готовності до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Це ми бачимо згідно з рисунка 4 та в додатках Б, В, Г.

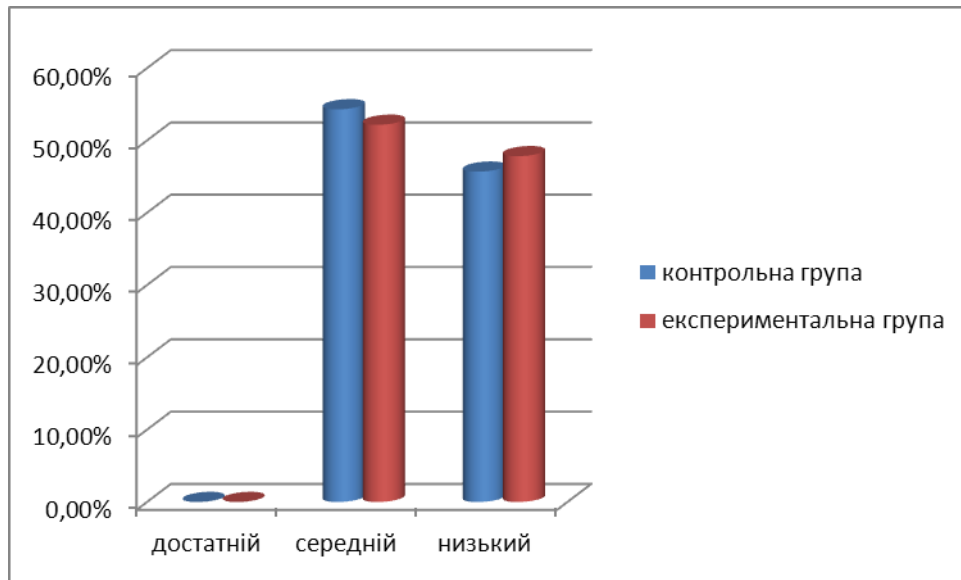


Рисунок 4. Готовність майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Все це вказує на недостатній рівень готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Це доводить необхідність підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

2.2. Модель та експериментальна методика підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників

Проектування процесу підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників потребує моделі досліджуваного об'єкта, виділення його істотних зв'язків, описання його структурно-динамічних характеристик. Перш ніж перейти до моделі,

зупинимося докладніше на аналізі даного поняття. Прийнято вважати, що моделювання - це метод дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях. Модель у перекладі із французького означає – міра, зразок, норма. Одне з перших визначень поняття «модель» належить Г. Клаусові, який розумів її як відображення фактів, речей і відносин у вигляді простої, прозорої матеріальної структури певної області [84, 262].

Пізніше акцент робився на моделюванні схованих якостей внутрішнього плану об'єкта, а значення слова «модель» надбало змісту аналога (схеми, структури, знакової системи) певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утворення та ін.. – оригіналу. Цей аналог служить для зберігання та розширення знання про цій оригінал, його конструювання, перетворення або керування ним. На думку П. Образцова, модель служить засобом опису, прогнозування поведінки прототипу (оригіналу) [135, 73].

Поняття «модель» (франц. *modele*, італ. *modello*, від лат. *modulus* - міра, мірило, зразок, норма). Модель – опис об'єкту, предмету, процесу або явища на якій-небудь формалізованій мові, складений з метою вивчення його властивостей.

Модель виступає як своєрідний інструмент для пізнання, який дослідник ставить між собою й об'єктом і за допомогою якого вивчає об'єкт, що цікавить його [11].

Під моделлю З. Курлянд розуміє систему знаків, яка відтворює деякі істотні властивості системи оригіналу. Уточнює це поняття І. Котляр, розуміючи під моделлю мисленнєво-уявлену або матеріально-реалізовану систему, що, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна змінювати його так, що вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт. У педагогічних дослідженнях, зазначає автор, модель застосовується з метою визначення або уточнення характеристик та раціоналізації побудови об'єктів. Моделювання – це специфічний спосіб пізнання, при якому одна система

(об'єкт дослідження) відтворюється в іншій моделі [96]. Отже, моделювання допомагає дослідити певне педагогічне явище чи процес.

В. Краєвський відносить моделювання до теоретичних методів, за допомогою яких можуть бути перетворені ділянки педагогічної дійсності, удосконалена педагогічна діяльність і – у загальному виді – позначено, що потрібно зробити, щоб цю діяльність поліпшити [97].

Однак Л. Хоружа акцентує увагу на тім, що модель має пізнавальний потенціал тільки в тому випадку, якщо вона відповідає об'єкту, який досліджується, здатна змінити його в процесі вивчення і є акумулятором одержання про нього нової інформації [248].

Н. Яковлева у свою чергу вважає, що модель особистості фахівця повинна передбачати не тільки актуальні, але й перспективні його якості та властивості. У протилежному випадку вона втрачає свою розвиваючу основу й сили [270]. Отже модель становлення фахівця повинна враховувати компоненти моделі його особистості (сукупність його якостей і властивостей) і компоненти моделі його діяльності.

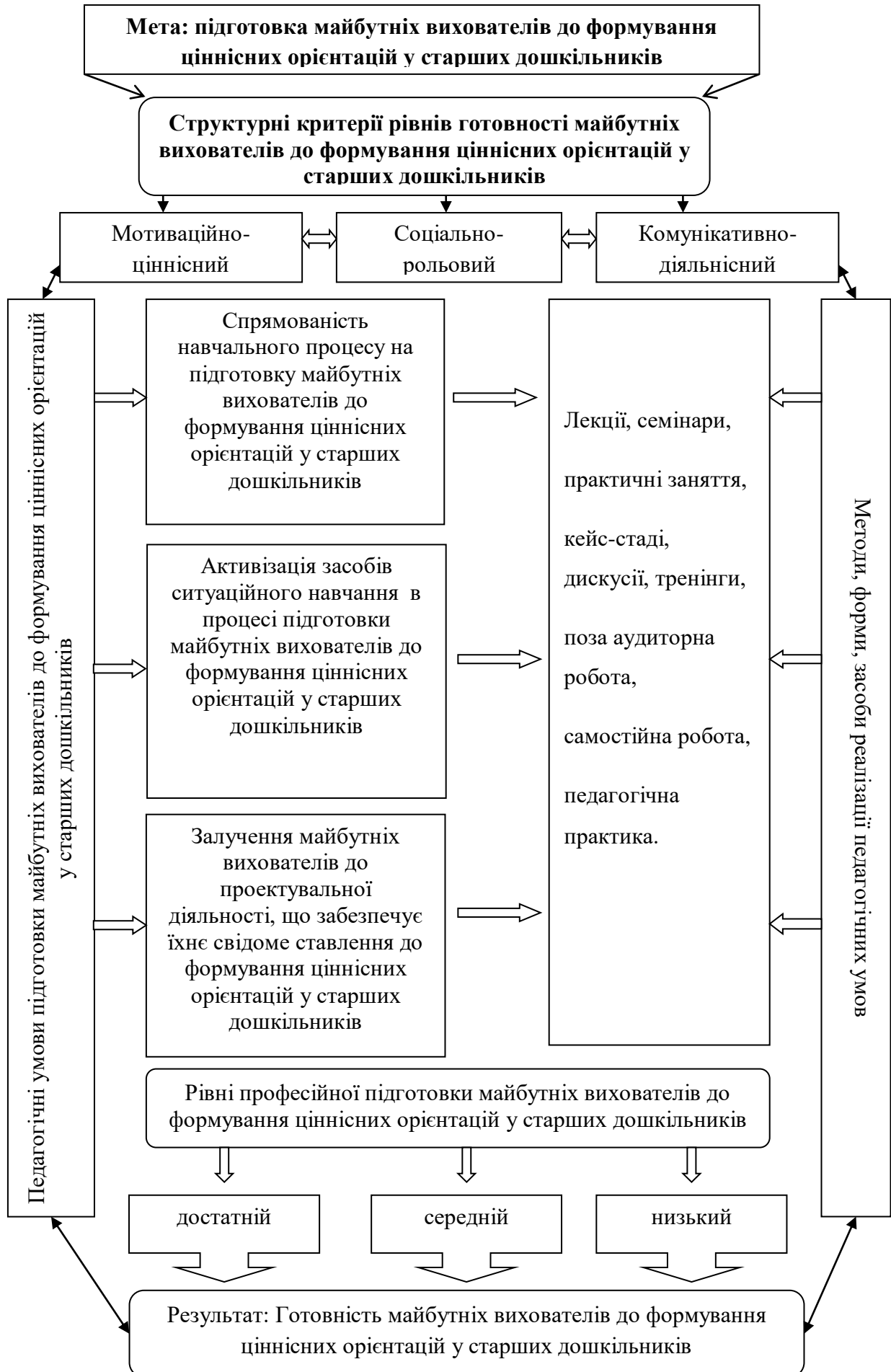
Метод моделювання широко використовується в сучасних педагогічних дослідженнях, що підтверджують наукові праці І. Богданової, Н. Булгакової, Н. Глузман, Л. Коваль, О. Савченко, А. Хуторського та інших учених. Моделювання розглядається в них як метод опосередкованого теоретичного керівництва об'єктом. При цьому досліджується на сем об'єкт, а штучна або природна система, що перебуває в повній відповідності з об'єктом, що вивчається.

Цільова варіативність побудови певної моделі впливає на вибір її форм (структурні, описові) і видів (структурні та функціональні, логічні та логіко-математичні, інформаційні, моделі-аналоги та ін.). У межах нашого дослідження ми вибираємо форму концептуальної, комбінованої моделі, підготовки майбутніх вихователів. Цільове призначення моделі - удосконалення змісту та засобів організації навчально-виховного процесу у

вищому навчальному закладі для більш ефективного формування готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Дані результати діагностувального експерименту дозволили розробити модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Модель, побудована нами, допомогла об'єднати та систематизувати результати теоретичної частини дослідження з деякими результатами експериментального етапу дослідження, здійснюється реалізація визначених педагогічних умов у процесі підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Експериментальна модель містить такі складові: мету, структурні компоненти, педагогічні умови підготовки майбутнього соціального педагога до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей, рівні підготовленості майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей, засоби реалізації та результат.



Метою є підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, реалізація якої буде досягнута за допомогою використання таких структурних критеріїв, як мотиваційно-ціннісний, соціально-рольовий, комунікативно-діяльнісний. Схарактеризовані структурні критерії, у свою чергу, формуватимуться за допомогою педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників таких як: спрямованість навчального процесу на підготовку майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; активізація засобів ситуаційного навчання в процесі підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; залучення майбутніх вихователів до проектувальної діяльності, що забезпечує їхнє свідоме ставлення до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Готовність майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників вимірюється за допомогою низького, середнього, достатнього рівнів. До того ж, реалізація педагогічних умов відбувається поетапно: першому етапу формувального експерименту - ознайомлювально-когнітивний, відносила перша педагогічна умова - спрямованість навчального процесу на підготовку майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; до другого етапу формувального експерименту - емоційно-емпатійний, відповідає друга педагогічна умова - активізація засобів ситуаційного навчання у процесі підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; третій етап формувального експерименту - діяльнісно-творчий, присвячений реалізації третьої педагогічної умови, залучення майбутніх вихователів до проектувальної діяльності, що забезпечує свідоме ставлення до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Комплексна реалізація всіх складових моделі дозволяє досягти результату, який виявляється в готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Експериментальна робота проводилася зі студентами експериментальної групи (ЕГ), тобто зі студентами Інституту дошкільної та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та факультету розвитку дитини Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського всього – 115 осіб. Контрольну групу (КГ) склали 94 студента психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 14 вихователів Дошкільних навчальних закладах № 2, № 3 с. Зоря Саратського району Одеської області та 8 вихователів Одеського дитячого навчального закладу № 69.

Процес підготовки студентів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників протікав в різних організаційних формах навчання за допомогою методів навчання. У експериментальній роботі ми використовували різноманітні форми організації навчання: лекції, лекції-бесіди, практичні заняття з поглибленим вивченням і узагальненням низки найважливіших питань та ін. Створення контексту педагогічної взаємодії можливе за допомогою інтерактивних методів навчання, використання групових форм навчання. У практиці навчання склалися різноманітні форми групової роботи студентів: групові дискусії: обговорення, диспути з досліджуваної проблеми з метою аналізу проблемної ситуації; форми, засновані на поєднанні «дискусія + гра»: мозкова атака, колективний пошук оригінальних ідей і тому подібне з метою розробки проєктів рішення; тренінгові форми навчання; рольові ігри: ділові, комунікативні та інші з метою відтворення процесу спільних рішень.

Цілеспрямована робота з формування готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників здійснювалась зі студентами ЕГ впродовж 2012 – 2013 навчальних років в ході викладання спецкурсу «Формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників», використання потенціалу педагогічної практики, навчальної і самостійної роботи студентів задля формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Систематизація наукових уявлень студентів про цінності, про ціннісні орієнтації у старших дошкільників відбувалась в спецкурсі «Формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників» (Додаток А). Спецкурс викладався на 2, 3, 4 курсі обсягом 60 годин, з яких 4 години відводилося на лекції, 16 годин – на практичні заняття, 40 годин – на самостійну роботу студентів та на індивідуальні творчі завдання. Мета спецкурсу полягала в професійно-педагогічній підготовці майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, розвиток особистісних та професійно важливих якостей, оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками для формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Завданнями спецкурсу є: ознайомити студентів з сутністю понять «цінність», «ціннісні орієнтації»; зі структурою розвитку ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; формувати знання про методики дослідження ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; удосконалювати знання, уміння і навички з виконання діагностики ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Після закінчення спецкурсу «Формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників» студенти мають оволодіти такими знаннями, уміннями та навичками, що забезпечують формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; визначали види, форми та методи формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; організовували та проводили діагностику ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Метою ознайомлювально–когнітивного етапу формувального експерименту було узагальнення та систематизація знань у студентів щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. У межах першого змістовного модулю «Теоретичні засади формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників» акцент був зроблений на вирішення таких навчальних цілей: систематизація знань щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; формування обізнаності слухачів за видами, типами та методами формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, з інструментарієм, що може бути використаний у процесі проведення діагностики тощо.

Так, педагогічна умова, що полягала у спрямованості навчального процесу на підготовку майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників була спрямована на узагальнення та систематизацію знань у студентів щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників та входила в зміст ознайомлювально–когнітивного етапу. Відповідно до завдання першого етапу формувального експерименту, до проведення експериментальної роботи було залучено викладачів суміжних дисциплін, таких як-от: «Дошкільна педагогіка», «Соціальна педагогіка», «Етика та естетика», «Основи педагогічної майстерності», «Сімейна педагогіка», «Теорія та технологія соціалізації дітей в умовах ДНЗ». Так, при визначенні змісту навчальних дисциплін, йшлося не про їх зміну, а про їх вдосконалення, яке здійснюється виключно в рамках предмета дослідження. Були внесені корективи як на рівні змісту навчального предмета, так і на рівні наукового матеріалу, для того щоб розглядати проблему формування ціннісних орієнтацій не автономно, а в єдиній системі. З цією метою було проведено лекції-бесіди з дисципліни «Дошкільна педагогіка» («Ціннісні орієнтації як складова формування особистості старшого дошкільника», «Сучасні методики формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників»), лекції з елементами дискусії з дисципліни «Етика та

естетика» («Цінності особистості як підстава життєвої та професійної стратегії майбутнього педагога», «Ціннісні орієнтації сучасного суспільства»), метод рольової гри, педагогічні ситуації, індивідуальні бесіди («Сучасні проблеми формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників», «Методи діагностики системи цінностей особистості»).

Відомо, що лекція, як форма організації навчальних занять, передбачає передачу інформації у монологічному форматі мовленнєвої комунікації й характеризується однонаправленістю та дискурсивністю повідомлення. Лекція вимагає від викладача серйозної підготовки: перевірки відповідності змісту лекції до навчальних цілей (завдань), очікуваних результатів, питань для обговорення та контрольних питань, а також завдань до самостійного опрацювання. Особлива увага приділялася процесу відбору матеріалу, а саме: природним і штучним схемам класифікації об'єктів вивчення; типам матеріалу (емпіричний, енциклопедичний, компаративний); фазам його систематизації (орієнтації, вибору, занурення). Під час проведення лекційних занять у слухачів формувалися такі основні вимоги до знань, як: неформальність та їх особистісна значущість, оскільки далі на практичних заняттях їм необхідно було усвідомлено використовувати набуті знання.

Так, навчальними цілями лекційного заняття «Ціннісні орієнтації як складова формування особистості старшого дошкільника» були:

- визначити сутність понять “цінність”, “ціннісні орієнтації”, «функція»;
- ознайомити зі структурою розвитку ціннісних орієнтацій у старших дошкільників;
- удосконалити знання з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

На зазначеній лекції було розкрито поняття ціннісних орієнтацій, їх сутність і види. Бесіда в процесі викладання лекційного матеріалу дозволяла встановити не лише безпосередній контакт лектора зі слухачами,

але й з'ясувати особисте розуміння і відношення слухача (аудиторії) до структури цінностей особистості, механізм становлення ціннісних орієнтацій, привертати увагу студентів до найбільш важливих питань теми, визначити зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії.

Реалізацією отриманих знань стала дискусія на тему «Цінності особистості як підстава життєвої та професійної стратегії». Метою цього практичного заняття – було:

- закріпити знання студентів;
- сформувані у студентів вміння визначати за допомогою методики М. Рокіча власні життєві цінності та цінності інших людей.

На початку нашого практичного заняття ми попросили студентів розкрити своє розуміння висловлювання філософа про значення цінностей у житті кожної людини (епіграф до заняття: «Без цінностей людина несеться потоком, як дерево в бурхливих водах моря» О. Вінісент Думінуко (італ.філософ)).

Далі робота над визначенням поняття «цінність». Студенти самі формулюють визначення цінностей (аналізують його). Потім слухачі самі проаналізували визначення, запропоновані різними авторами, виділяючи при цьому визначення, що підкреслюють суб'єктивний момент ціннісних відносин і об'єктивний момент.

Наступним етапом практичного заняття було докладне обговорення проблеми формування ціннісних орієнтацій і проблема загальнолюдських цінностей. На перелік обговорюваних питань, студенти давали свої варіанти відповідей. Так студентка Ірина П. на питання: «Які цінності є загальнолюдськими?» відповіла, що загальнолюдські цінності — це цінності, що не залежать від класових інтересів, симпатій, уподобань, однакові для представників усіх класів і верств суспільства. До загальнолюдських цінностей можна віднести доброту, справедливість, чесність, любов,

милосердя. Цей список можна продовжувати до безкінечності. А Олена К. на питання: «Чи пов'язані між собою цінності і сенс життя людини?» дала відповідь, що поняття "сенс життя" і "цінність" органічно пов'язані між собою і належать до етичних категорій, що відображають моральну самосвідомість особи.

Також на практичному занятті ми розглянули структуру ціннісних орієнтацій. Далі дуже коротко ми розкрили типологію цінностей. Потім, на протязі 20 хвилин слухачі визначали власні життєві цінності за методикою М. Рокича.

Наприкінці заняття рекомендували слухачам діагностувати суперечність або несуперечливість своїх професійних цінностей, що є поштовхом для їх подальшого самостійного роздуму і самовизначення у власних цінностях.

Використовуючи науково-методичні, інформаційно-освітні ресурси у професійній діяльності майбутніх вихователів ми провели наступне практичне заняття «Особистість дитини як об'єкт і суб'єкт виховання».

Мета заняття: актуалізація знань студентів про чинники розвитку особистості, розвиток інтересу до теоретичного пояснення педагогічних процесів, розкриття прикладного значення знань про віковий підхід в побудові педагогічного процесу і формування уявлень про особистісний підхід у вихованні.

На початку заняття провели дискусійне опитування слухачів, поставивши перед ними такі запитання:

- значення дошкільного дитинства в становленні особистості;
- дитина як об'єкт педагогіки і суб'єкт виховання;
- фактори розвитку особистості: спадковість, середовище, виховання, власна активність особистості;
- вплив різних видів діяльності на розвиток дошкільника;

- необхідність врахування індивідуальних, вікових і статевих особливостей у вихованні дітей;

- чому педагогу-вихователю необхідно знати про підходи до вікової періодизації?

Після розкриття та обговорення кожного запитання, ми записали деякі основні поняття, з якими студенти вперше ознайомились (Додаток Д).

Майбутні вихователі доходили висновку, що виховання гідних людей – це мета, процес, результат та мистецтво. Олена Б. навіть процитувала думку А. С. Макаренка «виховання дітей – найважливіша галузь нашого життя. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, це наша провина перед іншими людьми» [117, с. 30].

Наступним кроком заняття було проведення анкети «Мої ціннісні орієнтації». За запропонованим списком якостей особистості відзначили якості, які не подобаються в людях; якості, які характеризують особистість (ідеал); якості, характерні для себе і для майбутньої професії.

За допомогою анкети ми вивчили різні компоненти в структурі особи майбутніх вихователів, і, в першу чергу, виявили ряд особливостей самоусвідомлення, самовідносин і самооцінки.

Потім ми провели бесіду «Класифікація якостей особистості».

Розглянули класифікацію людей по відношенню до себе, своїм здібностям і можливостям, що в них позитивного і негативного.

Студенти склали свої списки звичок позитивних (мотив «треба» - боргу, необхідності) і негативних (мотив «хочу» - легкості, приємності). Проаналізували списки звичок.

Студенти дійшли висновку, - щоб володіти своєю поведінкою, треба розвивати волю, тобто здатність долати труднощі, завзятість у досягненні мети. Слід розрізняти волю і упертість. Упертість - це бажання наполягти на своєму, яке носить хворобливий характер і стає більш важливим, ніж

кінцевий результат задуманої діяльності. Упертість - це негативна якість, виражене в недоцільній наполегливості.

Заключним етапом нашого заняття було проведення гри «Торг».

Завданням гри було кожному студенту написати 10 якостей особистості на табличках, що характеризують їх як людину, як особистість. Це можуть бути будь-які якості - позитивні і негативні. Вони не повинні описувати зовнішність, не повинні відображати соціальний стан, успіхи. Список повинен бути такий, що дивлячись на нього, вони могли б сказати: «Так, це я, я - такий».

Подивившись на список якостей у одногрупників, кожен мав право обміняти одну зі своїх якостей з іншим студентом.

Наприкінці, кожен зі студентів знайшов ту якість, яку ніяк не могли обміняти. Подумали над її рекламною компанією і намагалися виміняти у людини її хорошу якість, запевняючи в надобності поганої якості.

Так ми влаштували публічні аукціони, галасливі рекламні кампанії якостей особистості. Виконуючи дане завдання, у групі вироблялась єдність думок з певного питання. Студенти вчилися відстоювати власну думку, або приймати позицію іншого. Висловитися мав кожен, висуваючи аргументи на користь вибору тієї чи іншої якості.

Навчальними цілями другого лекційного заняття ««Сучасні методики формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників»» були:

- визначити сутність поняття «дошкільний вік» та розглянути завдання дошкільної освіти;
- ознайомити з сучасними методами, етапами, видами формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників;
- удосконалювати знання, уміння і навички з виконання діагностики ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

На цій лекції дискусію використовували як метод перевірки знань, засіб допомоги слухачам розширити свої знання з означеного предмета. Для

досягнення навчальних цілей лекції були використані відкриті запитання для стимулювання мислення і бажання підтримувати дискусію, а також закриті – щоб встановити факти чи підтвердити висновки. Так, запитання (Що? Де? Коли?) дозволяли викладачу встановити рівень знань слухачів з основ формування ціннісних орієнтацій і діагностики ціннісних орієнтацій та отримати інформацію від аудиторії. Запитання на розмірковування (Як це...? Чому це...? Яким це чином ...?) розбивалися на малі кроки, що йшли послідовно, щоб винайти відповідь відповідно до певної логіки. Досліджувальні запитання (Що спонукає вас казати...? Наприклад...? Де ще може...?) застосовувались для встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що сприяло підвищенню розуміння предмету обговорення, а також розвитку аналітичного та критичного мислення. Питання для дискусії (Які досягнення та недоліки...? Яка основна причина для чи проти...? Чому ви підтримуєте?) використовувалися для того, щоб спростовувати припущення аудиторії, запропонувати альтернативні погляди, розвивати судження та розуміння.

Бесіда в процесі викладання лекційного матеріалу дозволила встановити, окрім безпосереднього контакту лектора зі слухачами, відношення слухачів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, їх знання щодо організації та проведення діагностики ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Реалізації другої педагогічної умови, згідно з якою, активізація засобів ситуаційного навчання у процесі підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, - відповідає емоційно-емпатійний етап формувального експерименту. Реалізація цієї умови відбувалася в межах практичних занять розробленого спецкурсу.

Під час вивчення другого змістовного модулю «Професійна підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників» акцент був зроблений на вирішення таких навчальних цілей: оволодіти навичками формування ціннісних орієнтацій у старших

дошкільників, проводити презентацію своїх діагностик та брати участь в обговоренні матеріалів своїх. Тематику проведених практичних занять представлено в таблиці 2.2.1.

Як видно з таблиці 2.2.1, спецкурсом передбачено 8 практичних занять, що проводились у формі тренінгових занять, ділових ігор, дискусій та аналізу конкретних ситуацій.

Практичне заняття на тему «Цінності особистості як підстава життєвої та професійної стратегії» було спрямоване на обізнаність студентів з поняттям «ціннісні орієнтації»; наявність позитивної мотивації та спрямованості студентів на формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників (заняття «Особистість дитини як об'єкт і суб'єкт виховання»); наявність знань і вмінь з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників (заняття «Чи знаєте ви себе?»); здатність адаптуватися, пристосовуватись до ситуацій з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників (заняття «Важко бути собою»); потреба в здобутті професійних знань, умінь та навичок щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників (заняття «Я - вихователь»); прагнення до успішного здійснення процесу формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників (заняття «Здатність до комунікації та активної взаємодії»); наявність умінь з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників (заняття «Ціннісні орієнтації людини»); уміння обирати оптимальні форми, методи й прийоми формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників (заняття «Діагностика ціннісних орієнтацій у старших дошкільників»).

Таблиця 2.2.1

Тематика практичних занять

№ практичного заняття	Тема
Практичне заняття 1	Цінності особистості як підстава життєвої та професійної стратегії.
Практичне заняття 2	Особистість дитини як об'єкт і суб'єкт виховання.

Практичне заняття 3	Чи знаєте ви себе?
Практичне заняття 4	Важко бути собою.
Практичне заняття 5	Я - вихователь.
Практичне заняття 6	Здатність до комунікації та активної взаємодії.
Практичне заняття 7	Ціннісні орієнтації старших дошкільників.
Практичне заняття 8	Діагностика ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Для проведення практичного заняття студенти отримали завдання розкрити пріоритетні напрямки розвитку дошкільної освіти в Україні на сучасному етапі; вивчити нормативні документи, що визначили зміни у сфері дошкільної освіти; розкрити сучасні проблеми виховання.

Для сформованості рівня саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності студентів ми провели тренінг «Розвиток самооцінки та успіху у житті», завданнями якого були: збільшення рівня групової згуртованості; збільшення цінності та значимості групи для окремих її членів; пізнання один одного та самопізнання; розвиток вмінь давати і приймати зворотній зв'язок в різних його формах; підвищення рівня довіри між різними членами групи; активізація творчого мислення; розвиток внутрішніх ресурсів у кожного учасника.

Тренінг був поділений на два практичні заняття.

Метою першого практичного заняття «Чи знаєте ви себе?» є формування пріоритету особистого життя людини, її право розуміти, що відбувається з ними та іншими людьми, щоб надалі жити краще — у повній гармонії з самим собою.

Першим етапом нашого заняття було проведення вправи «Самопрезентація». Студенти називали по черзі улюблену і не улюблену справу в житті.

Наступним етапом нашої роботи була вправа «Стійкість інтересів». За 3 хв. студенти вписали якомога більше слів, що відносяться до улюбленого заняття. Велика кількість слів вказує на усвідомленість вибору заняття.

Далі, після прийняття правил поведінки на заняттях, разом зі студентами ми провели вправу «Моя лінія життя». Завданням було намалювати на аркуші паперу вектор довільної довжини. Початок вектора в точці народження. Позначили хрестиком місце, де відчували себе в даний момент, в даний час. Вказали вік. Кружечок поставили там, де хотілося б бути. Це - бажаний вік. У проміжку від народження до теперішнього часу вкажіть всі найбільш значущі для вас події, вчинки, може бути якісь періоди, етапи життя. А зараз сплануйте своє майбутнє життя. Що ви хочете, щоб збулося у вашій долі? Позначте ці події на «лінії життя».

Студенти вказали найбільш значущі події від народження до теперішнього часу і спланували своє життя.

З метою закріплення практичних знань студентів на практичному занятті було виконано вправу «Моя планета».

Завданням було на аркуші намалювати коло – це планета кожного студента. Домалювати материки - основні види діяльності; океани, моря - почуття які частіше відчують; острови - гідності, вміння, здібності; супутники - люди, які подобаються; зірочки - свої якості особистості.

Проведення цього завдання дало змогу слухачам відкрити себе, розкрити себе як творчі особистості, здатні до самовдосконалення.

Друге практичне заняття «Важко бути собою» створене для формування позитивного самовідношення особистості.

Першим етапом нашого заняття було проведення вправи «Зате», завданням якої було: на негативне твердження про особистість дати свій варіант відповіді. Завдяки цієї вправи студенти зрозуміли, що на описані негативні якості особи можна знайти позитивне рішення. Наприклад на твердження: «я криклива» студентка Тетяна Г. відповіла – зате мене всі

чують. Студенти зрозуміли, що не дивлячись на свої погані риси вдачі у них є і позитивні якості. Так і з дітьми, що до будь-якої дитини потрібний особистісний підхід, потрібно знайти правильне рішення до методів виховання та формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Наступним кроком нашого практичного заняття було проведення тестування «Як у тебе з самооцінкою». Результати тестування були такими: 41% - недооцінюють себе; 38% - студентам потрібно позбавлятися від відчуття переваги над оточуючими, зазнайства, хвастощів; 21% - це психологічно зрілі особистості, що проявляються, насамперед, у адекватності самовідображення, тобто реалістичної оцінки своїх сил і можливостей, зовнішності.

Виявивши, що більшість слухачів недооцінюють себе, наступним етапом нашої роботи було проведення бесіди «Як розвинути впевненість у собі». Кожен зі студентів ділився своїм життєвим досвідом, разом з усією групою ми доповняли та уточнювали сказане. Розглядали процес самореалізації та самооцінки, як позбавитись відчуття нереалізованості себе, як же знайти упевненість в собі і підвищити рівень самооцінки.

Разом з групою склали правила підняття самооцінки.

1) Вранці доклади максимум зусиль, щоб вийти з дому в найкращому вигляді. В обід погляньте в дзеркало, щоб перевірити по своєму відображенню в ньому, чи все в порядку.

2) Не зациклюйтеся на своїх фізичних вадах. Вони є у всіх! Пам'ятайте, що більшість оточуючих вас людей цих недоліків не помічають, або не здогадуються про їх існування.

3) Пам'ятайте, що люди найбільше люблять слухачів. Вам абсолютно не обов'язково «видавати» феєрверк дотепних, блискучих думок, щоб викликати прихильність до себе. Уважно слухайте інших, і вони будуть вам вдячні.

4) Знайдіть кого-небудь в своєму оточенні, з ким ви можете розділити хвилювання і переживання, і тоді ви опинитеся самотніми в будь-якій компанії, в будь-якому суспільстві. Самі підійдіть до того, кого ви обрали, від цього ви обидва виграєте.

5) Пам'ятайте, що сором'язливість може зробити деяких людей агресивними. Якщо з вами хтось різко розмовляє, не думайте, що винні в цьому тільки ви. Може для цієї людини це єдиний спосіб побороти збентеження. І головне - не користуйтеся самі подібними способами самоствердження.

6) Постарайтеся зрозуміти і пробачити тих, хто вас образив, хто не допоміг, коли ви цього потребували. Пробачте собі свої помилки, гріхи, невдачі і минулі коливання.

7) Уникайте ситуації, в яких ви відчуваєте дискомфорт, і людей, з якими вам не хочеться спілкуватися. Якщо ви не можете змінити положення справ або скорегувати власну реакцію, йдіть, поки в вас не почав розвиватися комплекс неповноцінності.

Дійшли висновку, що людина здатна до різних варіантів самонастрою, вона може налаштовуватися як на успіх, так і на невдачу. Оптиміст налаштовується тільки на те, що йому корисно, на те, що йому необхідно, на те, що приведе його до бажаного життєвого успіху.

Після обговорення як розвинути впевненість у собі ми провели вправу «Комплімент», яка дала змогу учасникам почути тільки їх позитивні якості, вони мали право попросити уточнити те чи інше висловлювання, поставити додаткові запитання, але не мали права на заперечення або виправдання. Кожен учасник зайняв місце слухача.

Заключним етапом нашого заняття було проведення вправи «Хвастощі». По колу по черзі кожен з учасників говорить: «Я краще всього знаю (вмю) ...», до тих пір, поки не залишиться найбільший хвалько.

Метою практичного заняття «Я – вихователь», що проводилось також у тренінговій формі, було створення сприятливих умов для роботи, усвідомлення учасниками деяких своїх особистих особливостей і оптимізація відносин до себе і своєї особистості.

На занятті слухачам було запропоновано виконати вправу «Особистість педагога», що дозволяла їм виявити індивідуально-типологічні особливості майбутніх вихователів, їх уявлень про себе, своєї зовнішності, особистості і відношення до неї. Метою цієї вправи було визначити список якостей ідеального вихователя, що задовольняє всіх учасників.

Першим етапом вправи було розділення слухачів на 3-4 підгрупи. Підгрупам пропонувалось на пелюстках «ромашки» скласти портрет ідеального вихователя. Результатом роботи став список якостей, які є, на їх думку, невід'ємною характеристикою педагога.

Одна з груп цитувала В. О. Сухомлинського, що «вихователь - це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й сам він був дитиною».

Друга вважала, що до списку якостей входять: любов до дітей, витримка, стриманість, терпеливість, всебічний розвиток.

Наступна підгрупа відповідала на запитання:

- З чим у списку попередньої підгрупи ви згодні?
- Що ви додаєте до цього списку?

Підсумком групової дискусії став список якостей ідеального вихователя, що задовольняє всіх учасників. Виділили найбільш значущі якості ідеального вихователя, це: почуття людської гідності; чесність, совісність, справедливість, об'єктивність; витримка, стриманість, терпеливість; чуйність, гуманне ставлення до людей; тактовність.

Наступним кроком нашого тренінгового заняття було проведення тестового завдання «Досвідчений вихователь ДНЗ». Слухачам пропонувалось відповісти на кілька питань, що стосуються безпосередньо них – майбутніх вихователів. Прислів'я російського народу допомогли скласти портрет про студентів та їх діяльності.

Переважає кількість відповідей у слухачів «б», тобто у них переважає мотивація особистісного спілкування з дітьми, батьками, колегами. Це виражається в тому, що найкраще їм вдається реалізація науково-методичної та виховної функцій вихователя. Значить, саме вони найбільше потрібні сучасній дошкільній освіті, щоб зберегти і відродити кращі традиції роботи вихователя ДНЗ.

Незначна кількість відповідей «а» у деяких слухачів групи, вони орієнтовані на виконання викладацької, корекційно-розвивальної та культурно-просвітницької функції вихователя. Отже, можна говорити про те що вони вже володіють власним, індивідуальним стилем психолого-педагогічної діяльності та правильно вибрали свою професію.

Одинична кількість відповідей «в» - для них пріоритетним напрямком діяльності є управлінська та соціально-педагогічна. Їм варто задуматися над тим, чи не є їхнім покликанням стати завідувачем дитячого садка.

Після проведення тестового завдання ми запропонували слухачам вправу «Оголошення».

Протягом 5 хвилин кожна підгрупа повинна була скласти оголошення про свої послуги, яке відображало б професійну унікальність і включало щось таке, чого не може запропонувати інший фахівець. Потім це оголошення зачитувалось перед усіма.

Ми задавали будь-які питання за змістом оголошення, для того щоб упевнитися, чи дійсно варто скористатися даною послугою.

Прослухавши усі, вибрали найкраще оголошення.

Освіта:

2010-2015 закінчила Інститут дошкільної та спеціальної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського і отримала повну вищу освіту.

Досвід роботи:

Без досвіду роботи / початковий рівень.

Знання:

- Знання і володіння методиками розвитку дітей
- Індивідуальний підхід, розвиваючі програми, підготовка домашніх

завдань

Навики роботи з комп'ютером і оргтехнікою:

MS Windows 2000, Word, Excel, DOS, Інтернет.

Додаткова інформація:

Відповідальна, оптимістична, комунікабельна, уважна, енергійна, цілеспрямована, висока працездатність, дисциплінована, пунктуальна, готовність до відряджень, любов до дітей.

Захоплення і інтереси:

Хобі – співати та грати на гітарі, читати. Люблю відпочинок за містом. Не маю шкідливих звичок.

Для сформованості комунікативного контролю нами було запропоноване практичне заняття – тренінг «Здатність до комунікації та активної взаємодії». Мета нашого тренінгу: розвиток комунікативної компетентності, емоційної стійкості, впевненості в собі, доброзичливого ставлення один до одного.

Виконуючи вправи, учасники тренінгу пізнають причини та особливості своєї поведінки, вчаться розуміти інших людей. Тренінг мотивує майбутніх вихователів до самовдосконалення, оволодіння знаннями, прийомами, механізмами комунікативної компетентності.

Завдання практичного заняття:

- Підвищувати комунікативні навички майбутніх вихователів;

- Зняти емоційне і м'язову напругу;
- Розвивати емоційну стійкість, впевненість у собі;
- Ознайомити з прийомом відновлення емоційної рівноваги;
- Підвищувати самооцінку майбутніх вихователів;
- Підвищувати настрій на удачу, щастя, добро і успіх.

На початку заняття ми прослухали стародавню притчу «Щастя» і обговорили питання «Щастя - чиїх рук творіння?»

Висновок:

«А щастя ходить з нами поруч,

З посмішкою кажучи: «Дивися!

Мене шукати зовсім не треба,

Я є завжди, адже я всередині!»

Далі провели гру «Нитки щастя». Запропонували слухачам виткати полотно свого щастя. Ставши в коло, кожен передавав нитки та давав свою відповідь на запитання: "Що таке щастя?". Кожен мав право висловитися.

Наступним кроком нашого тренінгу була вправа «Полотно щастя». Кожен з учасників отримавши «моток щастя» говорив своє ім'я і на початкову літеру свого імені придумував прикметник, який характеризує їх позитивно. Далі віддаючи «моток щастя» будь-якому учаснику, казали йому комплімент.

Після проведення цієї справи зі студентами ми обговорювали питання:

- чи сподобався їм комплімент?

- чи приємно було їм отримувати комплімент?

- що приємніше отримувати або говорити комплімент?

Студенти зрозуміли, що підґрунтям щастя є душевність, сердечність, простота, скромність, але не приниженість, і що дуже важливо - уміння розуміти власні бажання і прагнення посісти гідне місце в житті, адекватне своїм здібностям.

Для того, щоб студенти зрозуміли, що щастя треба оберігати, ми провели наступну вправу «Оберіг щастя». Полотно, яке студенти самі зробили, ми розрізали на частини і кожному роздали. Запитали у них: що вони відчують, тримаючи його в руках?

На завершення нашого заняття ми знову прочитали студентам притчу від Пауло Коель «Секрет щастя». Слухачі зрозуміли, що щастя є найвищим благом, і до нього слід прагнути, як до найважливішого в цьому житті. Треба зуміти побачити те, що знаходиться поруч з нами, всередині нас, намагатися ліпити своє щастя самим. Все залежить від нас самих.

А свою думку про практичне заняття студенти висловити за допомогою заповнювання анкети «Зворотній зв'язок».

Практичне заняття «Ціннісні орієнтації людини» орієнтоване на ознайомлення студентів з методикою формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, на прикладі заняття-тренінга.

Узагальнюючі завдання цього заняття були:

- окреслити коло факторів, що впливають на формування цінностей, а так само визначити їх горизонти;
- створити умови для розуміння того, що цінності можна визначати спільно.

Начальним етапом нашого заняття було проведення двох ігор «Я люблю», «Імпульс», які спрямовані на побажання студентів.

Далі ми провели бесіду про потреби і цінності людини. Прочитавши епіграф ми зрозуміли, що саме з дитинства формуються особистісні цінності. Багато вчених вивчали проблему виникнення та класифікації потреб. Ми познайомилися з однією з систем: Піраміда потреб А. Маслоу. Ознайомившись з пірамідою потреб А. Маслоу, ми згодилися з його думкою, що перший рівень: матеріальні потреби (їжа, одяг); другий рівень: потреба в захисті (рідні, сім'я, здоров'я); третій рівень: потреба в спілкуванні

(друзі, колеги); четвертий рівень: потреба у визнанні (творчість, робота, слава, успіх); п'ятий рівень: самореалізація і самозадоволення.

Потім ми провели вправу «Бажання» у формі міні-інтерв'ю. Зі списку бажань студенти вибрали тільки три, які на їх погляд цінніші. Підсумки зачитували і дійшли висновку, що люди, у яких не збігаються ціннісні орієнтації часто не можуть зрозуміти один одного. Але все - таки, всі не такі вже різні.

Для повного результату наших бажань ми провели заключне заняття «Скарбничка життєвих цінностей», завданням якої було на 7 листочків аркуша написати 7 найпотраємніших бажань. Потім студенти аналізували, скільки бажань в «скарбниці» направлено на себе особисто, оточуючих, на весь світ. Обговорювали кожне бажання, та дійшли висновку, процитував іспанського письменник Грасіан-і-Моралес, що «Бажання - міра цінності».

На закріплення знань про етапи та особливості проведення діагностики, вдосконалення навичок прийняття рішень за результатами діагностування, – було спрямовано практичне заняття «Діагностика ціннісних орієнтацій у старших дошкільників». Заняття проводилось у формі кейс-стаді, що сприяло відтворенню оперативних дій, перенесенню знань. Аналіз конкретних ситуацій, що лежить в основі кейс-стаді, вимагав постійного звернення до досвіду слухачів. Наприклад, учасникам був запропонований такий кейс: «Сеня (5 років 4 міс.), усуваючи від себе недороблену модель трактора і конструктор, запхикав:

- Я більше не хочу! Я більше нічого не хочу!

- Що трапилося? Ти не захворів? - Занепокоїлась мати .

- Ні, - мляво відповів малюк.

- Втомився?

- Ні.

- Що ж тоді? Не виходить? Кинь свій конструктор, займися чим-небудь іншим.

- Ні, нехай доробляє. Відпочине і доробить, - втрутився батько.
- Не хочу! - Втомлено потягнув хлопчик. - Нічого не хочу.
- Ну, ну, не вередуй, - стояв на своєму батько. - Розпочату справу треба доводити до кінця. Зрозумій: не все легко дається, десь і попотіти потрібно.
- Що ти до нього причепився! Не бачиш - не хоче, - розсердилася мама.
- Мало що не хоче - треба!
- У нього все життя попереду, ще встигне наробити не тільки іграшкових, але і справжніх тракторів.
- Чи не скажи! Якщо він перед кожною трудностю пасувати буде, то навряд чи що зробить .

Проаналізуйте судження тата й мами.

Які негативні якості формуються у дитини в наведеному прикладі і чому?

Як навчити дитину долати труднощі ?»

Розв'язання цього кейсу, як і всіх інших запропонованих кейсів, відбувалося за методикою проведення кейс-стаді. Спочатку викладач обґрунтовував актуальність теми, розкривав її складність, значущість, уточнював зв'язок цієї проблеми з попередніми темами. Далі ставилося завдання, учасників ділили на кілька груп, кожна з яких отримувала опис ситуації. Потім підгрупи працювали над ситуаціями в такій послідовності:

- ознайомлення зі змістом конкретної ситуації;
- з'ясування проблеми, яку необхідно вирішити;
- визначення головного та другорядного;
- самостійний аналіз одержаної інформації та підготовка індивідуальних варіантів рішень;
- попереднє обговорення рішень у підгрупах;
- аналіз й оцінка різних варіантів рішень всіма учасниками;
- прийняття узгодженого рішення.

Після обговорення ситуації в підгрупах проводилася групова дискусія з обговоренням прийнятих рішень всіма учасниками, розробкою зразків рішення.

Наприкінці спецкурсу було проведено захист проектів «Формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників», «Ціннісні орієнтації та ігрова діяльність дошкільників», «Ціннісні орієнтації в сімейному вихованні», «Ціннісні орієнтації: методичний аспект» та ін.. Майбутні вихователі на підставі отриманих знань повинні були придумати і захистити свій проект, що відображав би їхнє уявлення про формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Студентів було розподілено на групи. Форма презентації обиралась командою особисто (заняття-бесіда, заняття-тренінг, заняття-гра).

Проведення такого виду діяльності сприяло більш поглибленому ознайомленню й усвідомленню майбутніми вихователями щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Крім того, спільна робота в групах сприяла налагодженню доброзичливої атмосфери, вмінню поважати думки інших, що є важливим в процесі взаємодії.

Слід зазначити, що практичні заняття спецкурсу сприяли формуванню в слухачів професійно-важливих якостей, організації режиму саморозвитку та самокорекції, самовдосконалення. Зосередження на реальних питаннях, що виникають перед майбутніми вихователями у професійній діяльності, сприяли отриманню на практичних заняттях аналітичних та оцінних навичок, умінь вирішувати проблеми. Також практичні заняття були спрямовані на формування в слухачів здатності адаптуватися, пристосовуватися до ситуації, діяти відповідно до норми посадових обов'язків.

Передбачені спецкурсом завдання на самостійне опрацювання (розробити план професійного самовдосконалення вихователя за орієнтовною схемою; виписати студентам пріоритетні напрямки розвитку сучасної дошкільної освіти, розкрити місце ціннісних орієнтацій у

психологічній структурі особистості, розглянути методи формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників) були спрямовані на закріплення здобутих знань, удосконалення вмінь діяти оперативно, переносити здобуті знання на практику тощо.

Так, наприклад, студентам необхідно було самостійно опрацювати такі тестові методики: методику на виявлення професійних нахилів особистості Л. Йовайши, за результатами якої студенти виявляли схильність до: роботи з людьми, розумових видів діяльності, роботи з людьми на виробництві, естетики та мистецтва, до рухомих видів діяльності, планово-економічних, що передбачають задоволення матеріальних потреб; тест «Чи вмієте Ви контролювати себе», що передбачає виявлення рівня комунікативного контролю. За результатами зазначених методик студенти визначали, на що їм потрібно звернути увагу для покращення власної педагогічно-виховної діяльності.

Реалізації третьої педагогічної умови, залучення майбутніх вихователів до проєктувальної діяльності, що забезпечує свідоме ставлення до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, був присвячений третій етап формувального експерименту - діяльнісно-творчий. Цей етап здійснювався під час проходження педагогічної практики, де студенти мали можливість отримати знання, вміння використати в умовах реального управління в дошкільних навчальних закладах.

З огляду на визначений зміст професійної підготовки студентів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, було доповнено завдання програми педагогічної практики. Студентам усіх навчальних курсів пропонувалася парціальна програма педагогічної практики стосовно формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, зокрема.

Саме на практиці студенти визначили важливість своєї сфери діяльності, з'ясували ступінь співвідношення особистісних якостей з

професією, а також переконалися, наскільки важливими є формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Поряд з обов'язковими розділами, програма педагогічної практики містила в собі розділ, який студенти склали індивідуально. Включення того чи того пункту в програму коротко аргументували самі студенти. Результати виконання додаткового розділу за підсумками практики оформлювалися окремо і здавалися разом з іншими документами.

З огляду на визначений зміст професійної підготовки студентів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, було доповнено завдання програми педагогічної практики. Студентам усіх навчальних курсів пропонувалася парціальна програма педагогічної практики стосовно формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, зокрема. Майбутнім вихователям були рекомендовані такі методи формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників: спостереження за взаємодією дітей; використання нових форм роботи з дітьми стосовно формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; підготовка матеріалів для бесіди з дітьми, з батьками; участь у методичних семінарах вихователів (підготовка доповідей щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, надання матеріалу); проведення консультацій для вихователів та дітей (указати теми).

Педагогічна практика проводиться у дошкільних установах, будинках дитини, дошкільних закладах для дітей з особливими потребами, які закріплені за ВНЗ згідно з договорами якості бази педагогічної практики строком на 3-5 років.

Метою педагогічної практики є оволодіння студентами сучасними методами і формами організації навчально-виховного процесу в дошкільних закладах освіти, формування у них, на базі одержаних в університеті знань, професійних умінь і навичок, самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних для професійної діяльності умовах, виховання потреби

систематично поновлювати свої знання та творчо застосовувати їх в практичній діяльності.

Наприклад, у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» педагогічна практика в групах дошкільного віку на 3 курсі денної (заочної) форми навчання проводиться у 2 семестрі протягом 4 тижнів.

Під час педагогічної практики студенти виконували такі завдання:

- ознайомлення із законодавчими та нормативними документами освітнього закладу (Статут, правила внутрішнього розпорядку, розпорядження адміністрації баз практики та методистів практики);
- ознайомлення із посадовими обов'язками вихователя дошкільного закладу;
- ознайомлення із річним планом роботи дошкільного закладу;
- ознайомлення із планом навчальної роботи освітнього закладу;
- ознайомлення із планом виховної роботи освітнього закладу;
- ознайомлення із веденням документації дошкільного закладу.

Як і при проведенні занять з педагогічних дисциплін, так і в період практики, вважали за необхідне ставити перед студентами чітку мету, що визначає оволодіння професійно-педагогічними вміннями, розкривали етапи їх формування, а також комплекс послідовних дій, що складають те чи інше вміння.

Майбутні вихователі під час педагогічної практики:

- спостерігали та аналізували роботу вихователів, помічали та вивчали кращий досвід, вели щоденник;
- навчились самостійно організовувати дитячий колектив для проведення різних видів навчальних та ігрових занять;
- ознайомились з видами та особливостями планування навчально-виховної роботи;

- організовували та проводили специфічні форми роботи щодо формування ціннісних орієнтацій у дітей;
- самостійно готували та проводили різні види занять з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, застосовували нетрадиційні форми їх проведення;
- володіти практичними навичками користування варіативними програмами виховання та навчання в дитячому садку;
- готували доповіді, інформацію, виступи до педрад, семінарів, конференцій;
- осмислювали і аналізували досвід своєї педагогічної діяльності;
- грамотно та охайно вели документацію педагогічної практики.

У практиці навчання склалися різноманітні форми групової роботи студентів: групові дискусії: обговорення, диспути з досліджуваної проблеми з метою аналізу проблемної ситуації; форми, засновані на поєднанні «дискусія + гра»: мозкова атака, колективний пошук оригінальних ідей і тому подібне з метою розробки проектів рішення; тренінгові форми навчання; рольові ігри: ділові, комунікативні та інші з метою відтворення процесу спільних рішень.

Результати проведеного аналізу з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників студенти узагальнювали у звітах про педагогічну практику, рекомендаціях щодо поліпшення основних напрямків роботи (власна модель).

Отже, по завершенню педагогічної практики студенти представляли на кафедру таку звітну документацію:

- індивідуальний потижневий план проходження педагогічної практики;
- щоденник педагогічної практики;
- письмово оформлене індивідуальне завдання (результати науково-дослідної роботи);

- характеристику, підписану керівником бази практики та засвідчену печаткою;
- звіт із характеристикою основних напрямків роботи бази практики (формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників згідно з визначеною структурою) та рекомендації щодо поліпшення роботи даного закладу (власна модель).

Практичний досвід, який отримали слухачі під час проходження практики, дозволив їм оцінити свій рівень теоретичних знань, побачити реальні проблеми щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

За підсумками педагогічної практики проводились підсумкові конференції, у ході яких студенти звітували про виконання індивідуальних та групових завдань.

Запропоновані педагогічні умови сприяли готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, про що свідчать результати вхідного й вихідного діагностування, представлені в п. 2.3.

2.3. Результати експериментального дослідження та їх аналіз

Аналіз результативності експериментальної методики і моделі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників здійснювався на засадах відокремлених компонентів: мотиваційно-ціннісного, соціально-рольового та комунікативно-діяльнісного.

Позитивні зміни у рівнях підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників дозволять зазначити результати формувального експерименту.

Формувальний експеримент був організований на основі попереднього вивчення стану підготовки майбутніх вихователів і аналізу результатів констатувального експерименту та реалізації визначених педагогічних умов, необхідних для готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. На завершальному етапі формувального експерименту було проведено другий діагностичний зріз, у якому використані ті самі методики, що були використані в ході проведення першого діагностувального зрізу.

Таблиця 2.3.1

Результати тестових завдань за мотиваційно-ціннісним критерієм

Групи	Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.
Контрольна група (КГ)	14,66	17	54,31	63	31,03	36
Експериментальна група (ЕГ)	29,56	34	63,48	73	6,96	8

Так, з таблиці 2.3.1 бачимо, що результати експериментальної групи вище ніж результати контрольної групи. В експериментальній групі, у більшості студентів, сформувались загально-педагогічні та загально-навчальні знання, уміння, спостерігається ефективність та якість знань про ціннісні орієнтації, емоційна стійкість, сформованість мотивації згоди та спрямованості на формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Таблиця 2.3.2

Результати тестових завдань за соціально-рольовим критерієм

Групи	Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.
Контрольна група (КГ)	12,07	14	43,10	50	44,83	52
Експериментальна група (ЕГ)	33,04	38	48,70	56	18,26	21

Результати тестових завдань за соціально-рольовим критерієм показали позитивні результати в експериментальній групі, тоді як в контрольній результати майже не змінилися. В майбутніх вихователя експериментальної групи підвищився рівень саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності, з'явилась потреба в досягненні професійних знань, умінь та навичок, здатність адаптуватися, пристосовуватись до різних ситуацій, знаходити правильне рішення для розв'язання життєвих ситуацій у старших дошкільників.

Таблиця 2.3.3

Результати тестових завдань за комунікативно-діяльнісним критерієм

Групи	Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.
Контрольна група (КГ)	13,79	16	50,86	59	35,35	41
Експериментальна група (ЕГ)	27,83	32	61,74	71	10,43	12

З таблиці 2.3.3 спостерігаємо також вищі результати в експериментальній групі на контрольному зрізі. Студенти здатні аналізувати минулі помилки успішного і неуспішного досвіду, прагнуть до

вдосконалення та самопізнання, спроможні комунікативно контролювати ціннісні орієнтації у старших дошкільників.

Кількісні дані щодо готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, отримані після дослідно-експериментальної роботи, представлено в таблиці 2.3.4 та додатках Е, Ж, З.

Таблиця 2.3.4

Результати контрольного зрізу щодо готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників

	Достатній		Середній		Низький	
	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)
Готовність до формування ціннісних орієнтацій	12,07	29,56	62,07	60,87	25,86	9,57

Отримані дані представимо у вигляді діаграм (Рисунок 6,7)

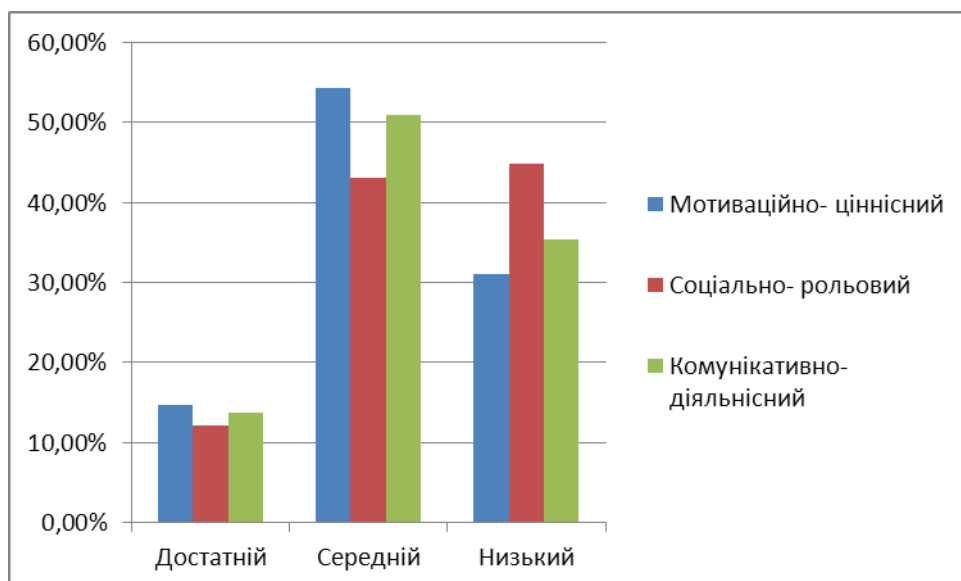


Рисунок 6. Контрольна група

З діаграми бачимо, що отримані дані в контрольній групі вказують на несуттєву різницю в кінцевих показниках. Тоді, як в експериментальній групі достатній рівень готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників значно збільшився, ніж був на констатувальному етапі. Це бачимо згідно рисунка 6.

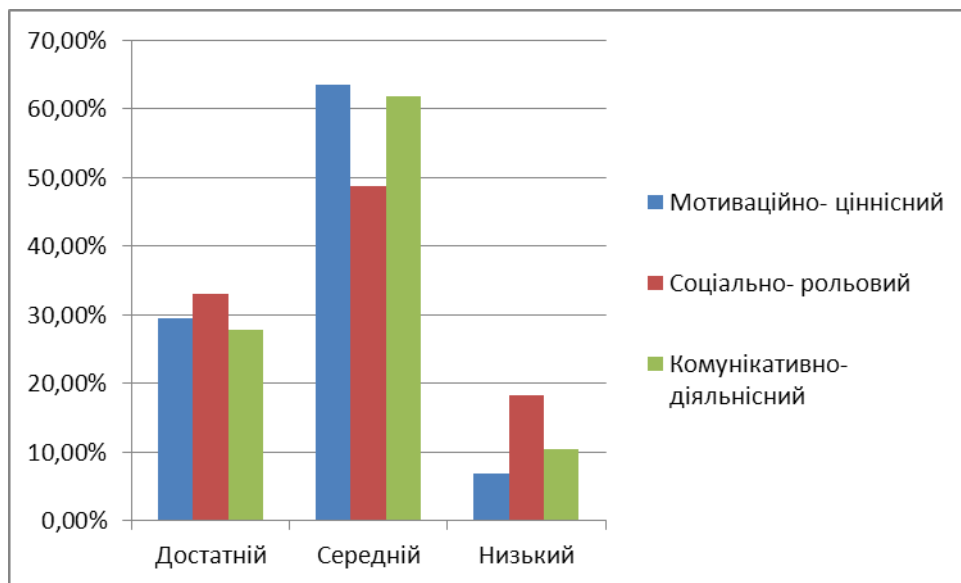


Рисунок 7. Експериментальна група

Порівняльний аналіз результатів діагностування студентів експериментальних і контрольних груп щодо готовності до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників до та після експериментальної роботи дозволив дійти висновку, що в експериментальних групах її формування відбувалося більш ефективно, ніж у контрольних. (Додаток К)

Для підтвердження цього висновку було проведено статистичну обробку результатів діагностування готовності, отриманих на констатувальному й контрольному етапах експерименту. Статистична обробка здійснювалася за методикою, яку описано у параграфі 2.2.

Сформульовані необхідні для перевірки три пари статистичні гіпотези:

H_0^1 – вибірки результатів діагностування в експериментальних і

контрольних групах після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^1 – гіпотеза H_0^1 не є вірною;

H_0^2 – вибірки результатів діагностування в експериментальних групах до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^2 – гіпотеза H_0^2 не є вірною;

H_0^3 – вибірки результатів діагностування в контрольних групах до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^3 – гіпотеза H_0^3 не є вірною.

Для перевірки сформульованих пар статистичних гіпотез було обчислено значення критерію Краскала-Уолиса $H_{емп.}$.

Для першої пари статистичних гіпотез H_0^1 та H_1^1 знайдено $H_{емп.} = 20,834$, а значення $H_{кр}$ було знайдено на рівні значущості 0,001 та з 1 ступенем волі: $H_{кр} = 10,828$. Отже, оскільки критеріальна статистика $H_{емп.}$ більше критичного значення $H_{кр}$, гіпотезу H_0^1 вважається не вірною і приймається гіпотезу H_1^1 – різниця підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників експериментальних і контрольних груп після експерименту є статистично вагомою. Таким чином, після формувального експерименту експериментальні і контрольні групи суттєво відрізняються за рівнем зазначеної підготовки.

Для другої пари статистичних гіпотез H_0^2 та H_1^2 знайдено $H_{емп.} = 58,833$, а значення $H_{кр}$ було знайдено на рівні значущості 0,001 та з 1 ступенем волі: $H_{кр} = 10,828$. Отже, оскільки критеріальна статистика $H_{емп.}$ більше критичного значення $H_{кр}$, гіпотезу H_0^2 вважається не вірною і приймається гіпотезу H_1^2 – різниця підготовки студентів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників експериментальних груп до і після експерименту є статистично вагомою.

Для третьої пари статистичних гіпотез H_0^3 та H_1^3 знайдено $H_{емп.} = 3,317$, а значення $H_{кр}$ було знайдено на рівні значущості 0,05 та з 1 ступенем волі: $H_{кр} = 3,841$. Отже, оскільки критеріальна статистика $H_{емп.}$ менше критичного

значення $H_{кр}$, гіпотезу H_0^3 вважається вірною і приймається – різниця підготовки студентів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників контрольних груп до і після експерименту не є статистично вагомою (додатки Л, М).

Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів: дані зрізів до і після формувального експерименту експериментальних груп суттєво відрізняються, і ця різниця є статистично вагомою. Для контрольних груп різниці даних зрізів до і після формувального експерименту виявлено несуттєву різницю.

Розглянемо динаміку змін готовності студентів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

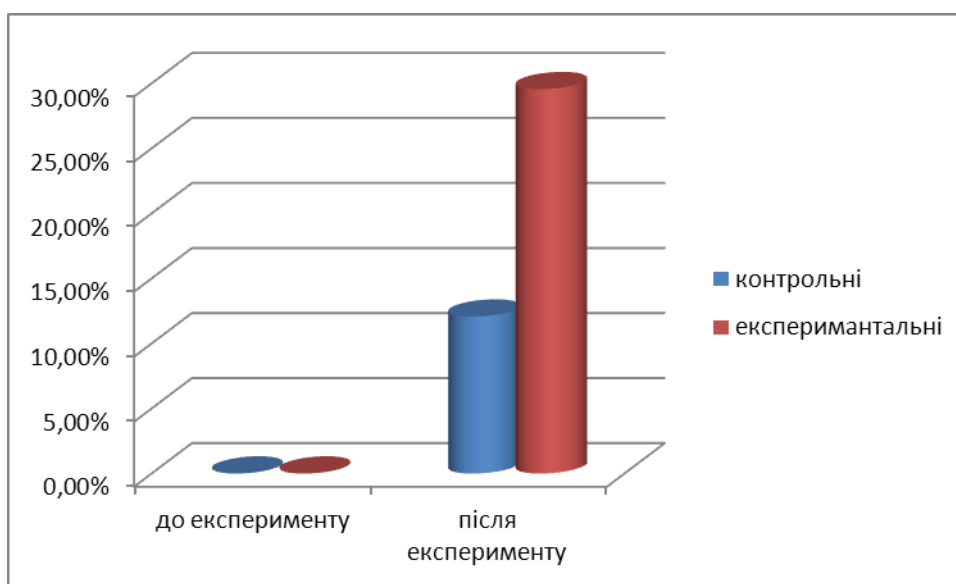


Рисунок 8. Динаміка змін у експериментальній та контрольній групах за результатами констатувальних і прикінцевих зрізів на достатньому рівні

Як бачимо, кількість слухачів із готовністю до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників на достатньому рівні в ЕГ – зростає з 0,00% до 29,56%, тобто на 29,56%; у слухачів КГ – з 0,00% до 12,07%, що становить 12,07%.

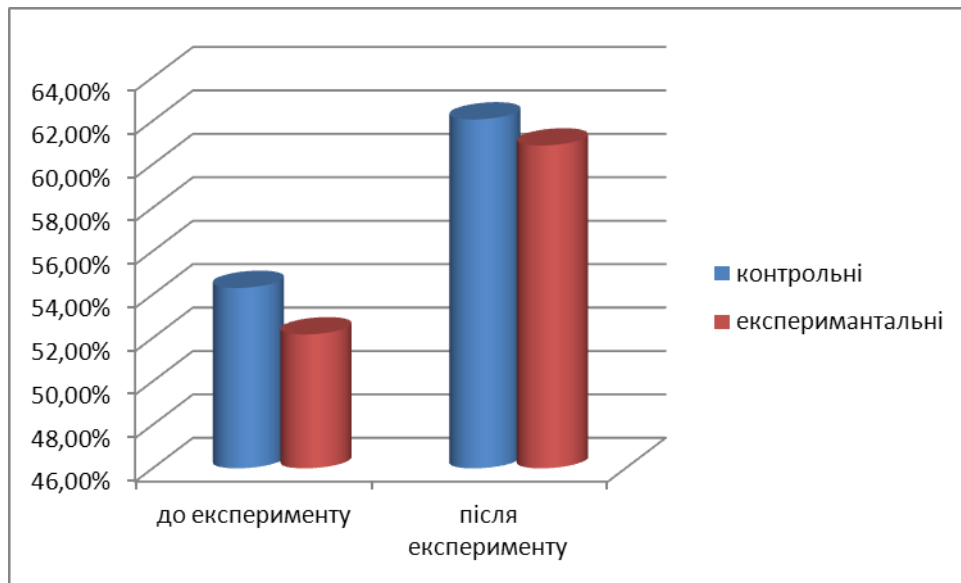


Рисунок 9. Динаміка змін у експериментальній та контрольній групах за результатами констатувальних і прикінцевих зрізів на середньому рівні

Кількість слухачів із готовністю до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників на середньому рівні в ЕГ – зросла з 52,17% до 60,87%, тобто на 8,7%; у слухачів КГ – 3 – з 54,31% до 62,07%, що збільшилась на 7,76%.

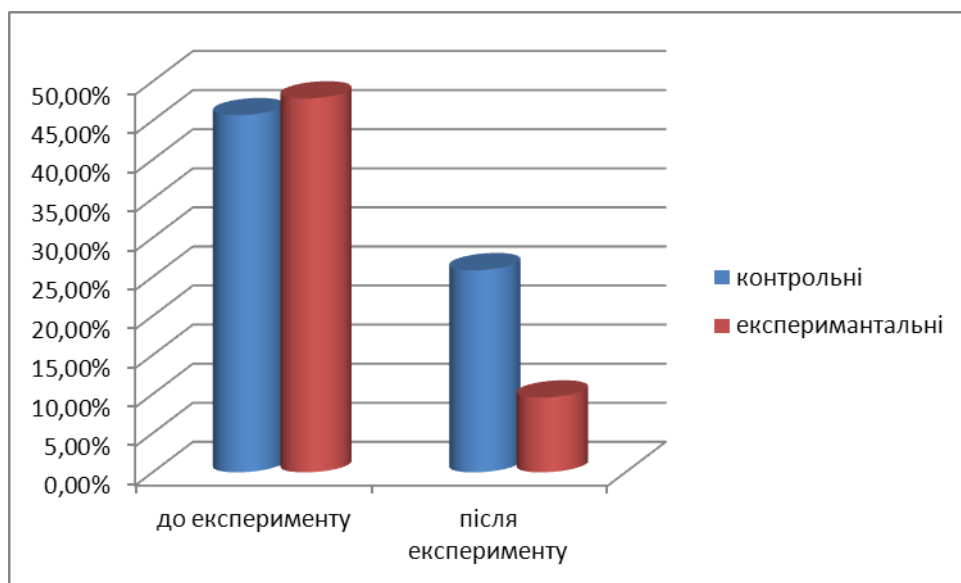


Рисунок 10. Динаміка змін у експериментальній та контрольній групах за

результатами констатувальних і прикінцевих зрізів на низькому рівні

Кількість слухачів ЕГ – із готовністю формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників на низькому рівні зменшилася з 47,83% до 9,57% (на 38,26%), тоді як у слухачів КГ – з 45,69% до 25,86% (лише на 19,83%).

З вищеподаних діаграм ми бачимо, що на початку експерименту студенти експериментальних та контрольних груп суттєво не відрізнялися за рівнем готовності до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Запропоновані педагогічні умови сприяли готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, про що свідчать результати вхідного й вихідного діагностування (див. табл. 2.3.5).

Таблиця 2.3.5

Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Групи респондентів	Рівні			
	готовності	Низький (%)	Середній (%)	Достатній (%)
КГ на констатувальному етапі		45,69	54,31	0,00
КГ на прикінцевому етапі		25,86	62,07	12,07
ЕГ на констатувальному етапі		47,83	52,17	0,00
ЕГ на прикінцевому етапі		9,57	60,87	29,56

Після проведення експерименту ми отримали такі результати: кількість слухачів із готовністю до формування ціннісних орієнтацій у старших

дошкільників на достатньому рівні в ЕГ – зросла з 0,00% до 29,56%, тобто на 29,56%; у слухачів КГ – з 0,00% до 12,07%, що становить 12,07%; кількість слухачів із готовністю до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників на середньому рівні в ЕГ – зросла з 52,17% до 60,87%, тобто на 8,7%; у слухачів КГ – з 54,31% до 62,07%, що збільшилась на 7,76%.; кількість слухачів ЕГ – із готовністю формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників на низькому рівні зменшилась з 47,83% до 9,57% (на 38,26%), тоді як у слухачів КГ – з 45,69% до 25,86% (лише на 19,83%).

Порівняльний аналіз результатів діагностування підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників до і після експериментальної роботи, а також динаміка змін дозволяють дійти висновку, що в експериментальних групах готовність до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників відбувалась більш ефективно, порівняно з контрольними групами.

Висновки з другого розділу

У другому розділі розроблено модель підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; визначено критерії, показники, дана якісна характеристика рівнів готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності, представлено результати експериментальної перевірки педагогічних умов. Модель, побудована нами, допомогла об'єднати та систематизувати результати теоретичної частини дослідження з результатами експериментального етапу дослідження.

Критеріями підготовки професійної діяльності було обрано: *мотиваційно-ціннісний* (обізнаність студентів з поняттям «ціннісні орієнтації»; наявність позитивної мотивації та спрямованості студентів на формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; наявність знань і вмінь з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників); *соціально-рольовий* (здатність адаптуватися, пристосовуватись до ситуацій з

формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; потреба в здобутті професійних знань, умінь та навичок щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; прагнення до успішного здійснення процесу формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників); *комунікативно-діяльнісний* (наявність умінь з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; здатність аналізувати помилки успішного і неуспішного досвіду роботи з дітьми; уміння обирати оптимальні форми, методи й прийоми формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників).

Результати констатувального етапу засвідчили, що майбутні вихователі на низькому рівні підготовленості до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників демонструють ЕГ –47,83 %; КГ –45,69 %; на середньому: ЕГ –52,17 %; КГ –54,31 %; на достатньому: ЕГ – 0,00 %; КГ – 0,00 % .

Дана статистика засвідчила необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників та зумовили виявлення педагогічних умов реалізації цього процесу. Такими педагогічними умовами виступили: спрямованість навчального процесу на підготовку майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; активізація засобів ситуаційного навчання в процесі підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; залучення майбутніх вихователів до проектувальної діяльності, що забезпечує свідоме ставлення до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Реалізація зазначених педагогічних умов здійснювалася в межах розробленого спецкурсу «Формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників», що доповнював підготовку майбутніх вихователів за проаналізованими навчальними програмами і був спрямований на професійно-педагогічну підготовку майбутніх вихователів до формування

ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, розвиток особистісних та професійно важливих якостей, оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками для формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Відповідно до першої педагогічної умови – спрямованість навчального процесу на підготовку майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників було вдосконалено програми підготовки майбутніх вихователів, зокрема зорієнтовано зміст навчання на формування знань, необхідних майбутнім вихователям для формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Було проведено лекції-презентації, які були спрямовані на систематизацію знань щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, їх визначення, методів та технології їх здійснення.

Друга педагогічна умова - активізація засобів ситуаційного навчання у процесі підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників реалізовувалася на практичних заняттях спецкурсу, що передбачали: оволодіти навичками формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, формувати здатність адаптуватися, пристосовуватися до ситуації, діяти відповідно до нормів посадових обов'язків, проводити презентацію своїх діагностик та брати участь в обговоренні матеріалів своїх колег.

Третя педагогічна умова - залучення майбутніх вихователів до проєктувальної діяльності, що забезпечує свідоме ставлення що забезпечує свідоме ставлення до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників здійснювалось під час проходження педагогічної практики, де студенти мали можливість отримати знання, вміння використати в умовах реальної роботи в дошкільних навчальних закладах.

З огляду на визначений зміст професійної підготовки студентів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, було доповнено завдання програми педагогічної практики. Студентам усіх навчальних курсів

пропонувалася парціальна програма педагогічної практики стосовно формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, зокрема.

Саме на практиці студенти визначали важливість своєї сфери діяльності, з'ясували ступінь співвідношення особистісних якостей з професією, а також переконалися, наскільки важливими є формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

У практиці навчання склалися різноманітні форми групової роботи студентів: групові дискусії: обговорення, диспути з досліджуваної проблеми з метою аналізу проблемної ситуації; форми, засновані на поєднанні «дискусія + гра»: мозкова атака, колективний пошук оригінальних ідей і тому подібне з метою розробки проектів рішення; тренінгові форми навчання; рольові ігри: ділові, комунікативні та інші з метою відтворення процесу спільних рішень.

Практичний досвід, який отримали студенти під час проходження практики, дозволив їм оцінити свій рівень теоретичних знань, побачити реальні проблеми щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

За підсумками педагогічної практики проводились підсумкові конференції, у ході яких студенти звітували про виконання індивідуальних та групових завдань.

Таким чином забезпечувалося комплексне впровадження запропонованих педагогічних умов.

Результати повторного діагностування та їх порівняльний аналіз з первинними даними підтвердили гіпотезу дослідження і ефективність висунутих педагогічних умов щодо готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, оскільки засвідчили позитивні дані у слухачів експериментальних груп. Достовірність одержаних результатів засвідчена статистичними методами.

Основні положення розділу відображено в таких роботах автора: [31], [32], [34], [38], [39], [41], [44].

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено проблему підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, визначено педагогічні умови і методику їх реалізації.

1. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволив дійти висновку, що, незважаючи на наявність значної кількості наукових праць щодо підготовки майбутніх вихователів, проблема підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників є мало дослідженою. Пріоритетним завданням професійної підготовки має стати визнання особистісного розвитку студента, усвідомлення того, що фахова підготовка майбутнього вихователя у вищому навчальному закладі має на меті не лише формування професійної готовності спеціаліста, а й виховання самодостатньої особистості, людини, яка любить життя, дітей має чіткі життєві та професійні орієнтири, програму особистісного й професійного самовдосконалення, здатну органічно адаптуватися до життя в глобальному світі багатовимірних зв'язків та формувати ціннісні орієнтації у дітей.

Готовність майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників визначено як особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних та духовно-практичних ціннісних орієнтацій, фаховою підготовкою щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників

2. Підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій визначалася за трьома критеріями та їх показниками: *мотиваційно-ціннісний із показниками*: обізнаність студентів з поняттям «ціннісні орієнтації»; наявність позитивної мотивації згоди та спрямованості у студентів щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; наявність знань і вмінь з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників *соціально-рольовий із показниками*: здатність адаптуватися,

пристосовуватись до ситуацій з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; потреба в здобуванні професійних знань, умінь та навичок щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; прагнення до успішного здійснення процесу формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; *комунікативно-діяльнісний із показниками*: наявність умінь з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників; здатність аналізувати помилки успішного і неуспішного досвіду; уміння обирати оптимальні методи, форми формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Готовність майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників визначалась за трьома рівнями: достатнім, середнім та низьким. Надано характеристику кожного рівня.

3. Підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників залежить від реалізації у процесі дошкільної освіти певних педагогічних умов. Щодо першої педагогічної умови, спрямованість навчального процесу на підготовку майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, то вона сприяла організації такої системи навчання, яка використовує не лише інтелектуальні пізнавальні механізми, що реалізуються в традиційних вербальних методиках навчання, спрямованих на розвиток діяльності рефлексії і на формування інтелектуальних навиків, необхідних для вирішення навчальних завдань, але й на сенсорно-перцептивні канали різної модальності, а також почуттєво-інтуїтивні способи здобуття нових знань з формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Відносно другої педагогічної умови, то активізація засобів ситуаційного навчання в процесі підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників розкривалась у нестандартних ситуаціях, готовністю студентів брати на себе відповідальність, не боятися перешкод, а шукати шляхи їх подолання, відчувати потребу в ефективності своїх дій. Щодо

третьої педагогічної умови, то залучення майбутніх вихователів до проєктувальної діяльності, що забезпечує свідоме ставлення до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, заснована на професійній взаємодії в системі «людина-людина». Залучення майбутніх вихователів до проєктувальної діяльності розглядалась як здатність до повноцінної соціальної взаємодії на основі врахування специфіки власних соціальних ролей і ролей тих людей, з якими вони спілкуються, соціальну активність з реалізації цінностей, ціннісних орієнтацій, розвиненість соціального інтелекту, здатність до групової роботи на діалогічній основі та ін.

4. У дослідженні розроблено й апробовано експериментальну методику реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, яка обіймала три етапи: ознайомлювально-когнітивний, емоційно-емпатійний, діяльнісно-творчий. Методами реалізації визначених педагогічних умов підготовки вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників виступили лекції, практичні заняття, дискусії, навчальні та рольові ігри, кейс-стаді використані під час викладання спецкурсу «Формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників», самостійна пошуково-дослідницька діяльність студентів та педагогічна практика в дошкільному навчальному закладі.

Упровадження експериментальної методики реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників показало, що кількість студентів з високим і середнім рівнями готовності в ЕГ значно вища, ніж у КГ. Так, високого рівня готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників досягли 29, 56 % студентів, середнього – 60,87 % і лише 9,57 % студентів продемонстрували низький рівень. У контрольній групі результати дещо нижчі: високого рівня досягли лише 12,07 % студентів,

62,07 % студентів продемонстрували середній рівень та 25,86 % студентів - на низькому рівні.

Проведене дослідження дає можливість вирішувати питання організації ефективного процесу підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників під час їхньої професійної підготовки. Проте, його результати не є вичерпними і не претендують на всебічне розкриття порушеної проблеми, що є перспективою подальших досліджень, вивчення зарубіжного досвіду та впровадження його в практику підготовки майбутнього вітчизняного спеціаліста.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. - М., 1990. - 141 с.
2. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать: Книга для учителя, 2-е изд., М.: Просвещение, 1985. - 448 с.
3. Алиева Л. В. Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума / Педагогика. – 2000. - № 7. - С. 48-52.
4. Алферов А. Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя / Вопросы психологи. - №4. -1990. - С. 116-120.
5. Амонашвили Ш. О. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 296 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. - Л., 1968. - 288 с.
7. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. - М.: Прогресс, 1988. - 254 с.
8. Анкундинова Н. З. Особенности осознания своих умений у детей 5-7 лет. -М., 1959. - 253с.
9. Анненков В. П. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в умовах промислово економічного коледжу: Дис. кан. пед. наук.: 13.00.05; 13.00.01. – К., 1996. - 136 с.
10. Арефьев И. П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников / И. П. Арефьев / Педагогика. – 2003. - №5. - с.49-55.
11. Асмус В. Ф. Античная философия - [3-е изд.]. - М.: Высш. шк., 2001.- 400 с.
12. Бавико О. Є., Чичановський І. О., Букреєва І. В., Орлов А. В. Формування ціннісних орієнтацій особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу:
http://conference.mdpu.org.ua/conf_all/confer/2002/conf_antro/4/baviko.html
13. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»/М-во

освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд.
О. Л. Кононко. - К. : Світич, 2008. - 430 с.

14. Бахіча Е. Е. Толерантність як показник підготовки вихователів до роботи з дошкільниками в полікультурному середовищі / «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі», міжнародна наук.-практ. конф. (2009; Одеса) Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі», 22-23 жовт. 2009р. - Одеса, Букаєв Вадим Вікторович, 2009. - 122с.

15. Белінська Є. П. Я - концепція і ціннісні орієнтації старших підлітків в умовах швидких соціальних змін / Вісник МГУ (Серія 14). -1997. - № 4.- С. 25 - 31.

16. Бернс Р. Розвиток Я - концепції і виховання / Психологія підлітка. Хрестоматія. Укладач Ю. І. Фролов. М.: Російське педагогічне агенство, 1997.- 526 с.

17. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / Педагогіка і психологія. - 1997. - №1. - С.124-129.

18. Богданова І. М. Модульний курс педагогіки: навч. посіб. / І. М. Богданова. - Одеса: Пальміра, 2007. - 232с.

19. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Інна Михайлівна Богданова. - Одеса: "ТЕС", 1999. - 146 с.

20. Божович Л. І. Етапи формування особистості в онтогенезі / Питання України.- 1979. - № 4.- С. 23 - 34.

21. Брожек В. Эстетика на каждый день. - М.: Знание, 1991. - 208 с.

22. Бронников И. М. Об осознании поступков / Дошкольное воспитание. – 1966. №11.- С. 53-56.

23. Бурлачук А. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / А. Ф. Бурлачук. - К., 1989.- 200 с.

24. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика личности. - Киев: Здоровья, 1989. - 168 с.

25. Бушелева Б. В. Моральная ориентация и ее место в структуре социальной активности / Актуальные проблемы формирования социальной активности учащихся. - М.: Педагогика, 1988. - С. 38-44.

26. Васютинський В. О. Ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства / Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук., праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. - К., 2006. - Т. 8. - Вип. 6. – С. 40-45.

27. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [Уклад. і голов. ред. В. Т. Брусел]. - К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. - 1728 с.

28. Величко Т. Д. Адаптація студентів до навчальної діяльності / Т. Д. Величко // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». - Випуск 12 - Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2012. - С. 135-139.

29. Величко Т. Д. Аксіологічний підхід в системі професійної підготовки майбутніх вихователів / Т. Д. Величко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. пр.. - Одеса. - № 9-10, 2011. – С. 236-240.

30. Величко Т. Д. Критеріальний апарат з діагностування компетентності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників / Т. Д. Величко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць. - Випуск 1.37. - Миколаїв, 2012. - С. 349-351.

31. Величко Т. Д. Критерії рівнів підготовленості майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників / Матеріали за ІХ міжнародна научна практична конференція «Образованието и науката на XXI век - 2013» (17-25 октомври 2013 г.), Том 7, Педагогически науки, София. «Бял ГРАД-БГ» ООД - С. 64-67. Електронний ресурс:

http://www.rusnauka.com/30_OINXXI_2013/Pedagogica/2_146844.doc.htm

32. Величко Т. Д. Методологія обґрунтування аксіологічної парадигми в системі професійної підготовки майбутніх вихователів / *Новости научной мысли.* - г. Прага (Чехия) 27 октября - 05 ноября 2011 г. – С. 27-29

33. Величко Т. Д. Основні критерії готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників / *Матеріали Запорізької сесії I Всеукраїнської науково-практичної конференції «Придніпровські соціально-гуманітарні читання»* (11 квітня 2012 р.), Частина 2, Дніпропетровськ, 2012. – С . 53-55.

34. Величко Т. Д. Особливості групових ціннісних орієнтацій у дітей старшого дошкільного віку / *Матеріали Всеукраїнської наукової конференції Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах: досвід та проблеми.* - Одеса, 2011. - С. 61-63.

35. Величко Т. Д. Оцінно-етичні судження як складова соціальної компетенції дитини старшого дошкільного віку / Т. Д. Величко // *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*, 159 Частина 4, Серія «Педагогіка, психологія, філософія», Київ, 2011. - С. 261-265.

36. Величко Т. Д. Педагогические условия подготовки будущих воспитателей к формированию ценностных ориентаций у старших дошкольников / Т. Д. Величко // *Оралдын гылым жаршысы*, Научно-теоретический и практический журнал, № 23 (71), г. Уральск, 2013. - С. 78-83

37. Величко Т. Д. Практична готовність майбутнього вихователя до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників / Т. Д. Величко // *Збірник наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції: «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук»* (08 лютого 2014 р.) Частина 2, Київ, 2014. - С. 13-16

38. Величко Т. Д. Результати та аналіз дослідно-експериментальної роботи щодо підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій

у старших дошкільників / Т. Д. Величко // Проблеми сучасної педагогічної освіти, Випуск 43, Ялта, 2014 . - С. 39-45.

39. Величко Т. Д. Роль цінностей і ціннісних орієнтацій у розвитку особистості / Научная индустрия европейского континента, г. Прага (Чехия), 27 ноябрь - 05 декабря 2011г. - С. 69-72.

40. Величко Т. Д. Специфіка індивідуального пристосування та соціальної адаптації студентів до навчання у вузі / Матеріали Кіровоградської науково-практичної конференції «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (15 серпня 2012 р.) Частина 2, Дніпропетровськ, 2012 . - С. 138-141.

41. Величко Т. Д. Теоретичні основи підготовки майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників / Т. Д. Величко // Педагогічний альманах: проблеми та перспективи сучасної освіти, Збірник наукових студентських статей, Випуск 5, Одеса, 2013. - С. 20-23.

42. Величко Т. Д. Формування ціннісних орієнтацій як складова соціалізації старших дошкільників / Т. Д. Величко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. - Ялта. - Випуск 22 (Частина 1), 2011. - С. 187-190.

43. Величко Т. Д. Характеристика критеріїв, показників та рівнів підготовленості майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників / Т. Д. Величко // Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции, Выход № 4 научных трудов, Ариель (Израиль), 2013. - С. 130-133

44. Величко Т. Д. Ціннісні орієнтації як наукова проблема / Т. Д. Величко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. пр., Одеса, 2012. - С. 220-224.

45. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. М: НМЦ СПО, 1999. - 538 с.

46. Волков Е.С. Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены вида деятельности: Методические рекомендации. - М.: МГПИ, 1981. - 29 с.

47. Воронов В. В. Технология воспитания: Пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей. - М.: Школьная пресса, 2000. - 92 с.
48. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / І. В. Гаврик. - Х., 2006. - 475 с.
49. Гавриловец К. В. Гуманистическое виховання у шкільництві / К. В. Гавриловец. - Мінськ: Полымя, 2000., - 128 с.
50. Гевко І. Б. Методи прийняття управлінських рішень: Підручник. - К.: Кондор, 2009. - 187 с.
51. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи/Е. И.. - К.: Наукова думка, 1988. - 342 с.
52. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. - К.: «Либідь», 1997. - 376 с.
53. Горіанов В. П. Групова солідарність і ціннісні орієнтації / Соціологічні дослід. - 1997. - № 3., - С. 60 - 67.
54. Григорьев Д. В. Социокультурное самоопределение подростка / Педагогика. - 2000. - № 7., - С. 42 - 47.
55. Гурова Р. Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентации / Педагогика. 2000. - № 10. - С. 32 - 38.
56. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования. Текст: моногр. - Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2005. - 211с.
57. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: Особенности деятельности преподавателей и студентов вузов. - Минск: Изд. БГУ, 1981. - 450 с.
58. Єльнікова Г. Управлінська компетентність. - К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. - 128 с.
59. Єрмакова С. С. Аксіологія від А до Я в початковій школі: Навчальний посібник для студентів педагогічних закладів освіти та вчителів початкових

класів загальноосвітніх шкіл. - Одеса ПНЦ АПН України, 2003. - 196 с.

60. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними см'ями: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук / Т. Г. Жаровцева; ПДПУ імені К. Д. Ушинського. - Одеса, 2007. - 44 с.

61. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. - К. : Богдана, 2003. - 520 с.

62. Жуков Ю. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности / Общение и оптимизация совместной деятельности. - М.: Изд-во МГУ, 1987. с. 64-78.

63. Журавлев В. И. Соотношение методов и средств воспитания / Сов. педагогика. – 1985. - № 6.

64. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. Випуск 40. - С. 63-67.

65. Загородня Л. П., Титаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу. - Суми: Університетська книга. - 2010. - 319 с.

66. Зайцева Л. А. Оценивание качества педагогической подготовки студентов в вузе средствами мониторинга: Дисс. канд. пед. наук.- Тула, 1999. - 178 с.

67. Закон України «Про освіту» / Голос України. - 26 червня 1991г.

68. Закорченна Г. М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». - Одеса, 2000. - 24 с.

69. Залізник А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04. - Умань, 2009. 20 с.

70. Запорожец А. В., Злыконин Д. Б. Психология личности и деятельности дошкольника. - М.: Просвещение, 1965. - 293 с.

71. Засопецкий А. С. Молодежь в современном мире. - Спб., 1996. - с. 40-41
72. Здравомислов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. - М.: Прогресс, 1986. - 320 с.
73. Зеленкова І. А., Беляєва Є. В. Етика.: Навчальний посібник і практикум.:Мн.:НТООО "Тетрасистелк", 1997. -320с.
74. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність. К.: Вища шк. , 1997. - 349 с.
75. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Іванченко Євгенія Анатоліївна – О., 2005. – 262 с.
76. Кавалеров А. В. Ціннісні орієнтації та їх класифікація/А. В. Кавалеров / Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2000. -№1, с. 33-36.
77. Каган М. С. Філософська теорія цінності. - СПб: Петрополис, 1997. - 205 с.
78. Кант І. Зібрання творів в 6 т. / І. Кант - М., 1985р., - Т.4, ч.1. - 450 с.
79. Караковский В. А. Загальнолюдські цінності - основа навчально - виховного процесу / Виховання школярів. 1993. № 2 .
80. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей. М.: Педагогика, 1972. - 152 с.
81. Кириленко Г. Г., Шевцов Е. В. Краткий философский словарь.- М.: МГУ, 2002. - с. 423.
82. Кирьякова А. В. Теорія орієнтацій особистості світі цінностей/ А. В. Кирьякова. - Оренбург, 1996. - 190 с.
83. Кирьякова А. В. Діагностика й прогнозування ціннісними орієнтаціями школярів/А. В. Кирьякова. - М: Педагогіка, 1991. - 84с.
84. Клаус Г. Кибернетика и философия / Г. Клаус; пер. с нем. - М.: Изд. иностр. лит-ры, 1963. - 531 с.
85. Ковальова Н. О. Підготовка студентів до навчання техніки читання дітей 6-7 років. Автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04 - теорія і

методика професійної освіти. - Одеса, 2012. - 19 с.

86. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – М.: ИКЦ "МарТ"; Ростов н/Д: Издательский центр "МарТ", 2005. - 448 с.

87. Козлов В. І. Формування моральних ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами образотворчого мистецтва. - Мінськ, 1993. - 222 с.

88. Колбіна Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. А. Колбіна. - Одеса, 2008. - 21с.

89. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку. Автореф. дис. кандидата пед. наук. 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти - Ялта, 2012. - 19с.

90. Комунікативна компетентність педагога ДОП: семінари-практикуми, тренінги, рекомендації / авт. сост. А. В. Ненашева, Г. Н. Осініна, І. Н. Тараканова. - Волгоград: Учитель, 2011. - 143с.

91. Кон И. С. Как построить своё «Я». – М.: Просвещение, 1991- 115 с.

92. Кондратенко Р. Готовність майбутніх вихователів до виховання відповідальності дошкільників: теоретичний аспект / Р. Кондратенко / Дошкільна освіта. - 2006. - № 4. - С. 52-57.

93. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. - К.: Освіта, 1998. - 255с.

94. Корчак Януш. Як любити дітей. - Київ : Радянська школа, 1976 . -160 с.

95. Корчинський І. М., Пічко Н. Ф. Вихователь - професія почесна. - К., 1984. – 96 с.

96. Котляр Л. І. Роль внутрішньогрупових відносин у формуванні компонентів вольового акту в особистості [текст] / Л. І. Котляр / Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. – Ізмаїл, 2000. – Вип. 10. – С. 59-63.

97. Краевский В. В. Методология педагогики: [пособие для педагогов-исследователей] / В. В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2001. – 244 с.

98. Кракова Я. А. Мир и сотрудничество: как это можно делать в классе: Пособие для учителей. - М., 1991. -115 с.

99. Краткий психологический словарь / ред. - сост. Л. А. Карпенко; Под общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - 2 изд., расш., испр. и доп. - Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1999. – 512 с.

100. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. - К.: Контекст, 2000. - 336 с.

101. Кузьменко В. У. Педагогічні новації в роботі дошкільних закладів. – К.: Навч. посібн., 1999. - 98 с.

102. Курлянд З. Н. Основні підходи до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів / Виховання і культура - 2007. - № 3-4 (13-14) - С. 5-8.

103. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності: Учбовий посібник / одес. держ. педагог. ін-т. - Одеса: Б.и., 1995. - 160с.

104. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навч. посібник. 2-е вид., доп. // За ред. В. М. Кухаренка – Харків: НТУ “ХПІ”, “Торсінг”, 2001. – 320 с

105. Лабунская В. А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности /В. А. Лабунская. - Ростов н/Д : Феникс, 2009. - 344 с.

106. Лапач С. Н. Статистика в науке и бизнесе / Лапач С. Н., Чубенко А. В., Бабич П. Н. – К.: МОРИОН, 2002, - 640 с.

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

108. Леонтьев Д. А. Психология смысла (природа, строение и динамика смысловой реальности). - М.: Смысл, 2003. - 487 с.
109. Леонтьев Д. А. Системно-смысловая природа и функции мотива / Вестник Московского университета. - Сер. 14. Психология. – 1993. - № 2. – С. 56-62.
110. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие / Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15-25
111. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія / А. Ф. Линенко. – О. : ОКФА, 1995. – 80 с.
112. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Линенко. - К., 1996. - 378с.
113. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук / НПУ імені М. П. Драгоманова / С. А. Литвиненко. – К., 2005. – 40 с.
114. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. — Самара, 1997. — 190 с.
115. Ліфарьова Н. В. Психологія особистості: Навчальний посібник / Н. В. Ліфарьова. - К. : Центр навчальної літератури, 2003. - 237 с.
116. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / Валентина Іванівна Лозова / Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. - Харків: ОВС, 2002. - С. 3-8
117. Макаренко А. С. «О воспитании» - Москва: Издательство политической литературы, 1990 – 416 с.
118. Максимов В. Г. Программа подготовки учителя-воспитателя к профессиональной диагностической деятельности. - М.: NB Магистр, 1993. - 83 с.

119. Малахов В. А. Цінність як категорія культури / Філософська думка, 2002. № 5. С. 76-85.
120. Маслоу А. Новый рубежи человеческой природы / А. Маслоу; - М.: Смысл, 1999. - 425 с.
121. Мелибруда Е. Я-Ты-Мы: Психологические возможности улучшения общения / Пер. с польск.; Вступ. ст. й общ. ред. А. А. Бодалева, А. Б. Добровича. М., 1986 г. – 256 с.
122. Минько А. А. Статистический анализ в MS Excel. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 448 с.
123. Мироненко В. В. Хрестоматия по психологии. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1987. - 447 с.
124. Михалкович Н. В. Духовність людини: педагогіка розвитку / Н. В. Михалкович. - Мінськ: Тесей, 2006. - 400 с.
125. Мясищев В. М. Психологія стосунків / В. М. Мясищев. - Воронеж: Институт практичної психології: МОДЭК. - 2000. - 356с.
126. Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. - Ізмаїл, 2000. - Вип. 10. - С. 59-63
127. Національна стратегія розвитку освіти України у 2012-2021 рр./ <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
128. Немов Р. С. Психологія. Підручник для студентів педагогічних навчальних закладів. М., Владос, 1998 р. – 632 с.
129. Непомнящая Н. И., Каневская М. Е., Пахомова О. Н., Барцалкина В. В., Рубцова С. Н., Музе Э. Н. Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности / Вопросы психологии. - 1980., N 1. – С. 22-30
130. Ницше Ф. сочинения. Т. 1./Ф. Ницше. – М.: Мисль. 1999. – 568 с.
131. Нікандров Н. Д. Росія: цінності суспільства на рубежі ХХІ століття.- М., 1997. – 104 с.

132. Новий тлумачний словник української мови. - У 4-х т. / Укл. В. Яременко, О. Сліпушко. - т. III. - К.: Аконіт, 1999. - 927 с.
133. Новикова С. В. Ценностные ориентации студентов педагогического вуза в сфере общения и пути их формирования: Дис. кан. пед. наук: 13.00.01. - К., 1984. - 182 с.
134. Новітній філософський словник. Постмодернізм / головний науковий редактор та упорядник А. А. Грицанов. - Мінськ: сучасний літератор, 2007. - 815 с.
135. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. - СПб.: Питер, 2004. - 268 с.
136. Овсянецька Л. П. Ціннісні орієнтації як фактор життєдіяльності і розвитку особистості / Л. П. Овсянецька / Вісник Дніпропетровського університету. - 2004. - Вип. 10. - С. 14-22.
137. Овчарук О. В. Результати емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О. В. Овчарук / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. - К. : К.І.С., 2004. - С. 59-65
138. Ожегов С. И. Словарь русского языка. - 10-е изд., стер. / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. - М.: Сов. энцикл., 1973г. - 846 с.
139. Окса М. М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі вивчення психології педагогічних психо плин / М. М. Окса / Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. - К.: Пед. Преса, 2003. - Вип.5. - С. 221- 228.
140. Орлов А. И. Прикладная статистика: Учебник. - М.: «Экзамен», 2004. - 656 с.
141. Осадченко І. І. Різномірнева ефективність застосування ситуаційної методики навчання у ВНЗ / І. І. Осадченко / Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. - 2010. - №1. - Електронний ресурс:

http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical-science_vypuski_n1_2010_st_14/

142. Панина Н. В. Молодёжь Украины: структура психологи, социальное самочувствие и морально психологическое состояние в условиях тотальной аномии / Н. В. Панина / Социология: психол, методы, маркетинг. - 2001. - №1. - С. 526.

143. Педагогіка взаєморозуміння: заняття з батьками / авт.сост. О. В. Москалюк, Л. В. Погонцева. - 2-е вид. - Волгоград: Учитель, 2011. - 123 с.

144. Педагогічна майстерність учителя: Навчальний посібник / За ред. проф. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. - Вид. 2-е, випр. і доп. - Харків: «ОВС», 2006. - 224 с.

145. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоніс та ін.; За ред. І. А. Зязюна. - К.: Вища школа, 1997. - 349 с.

146. Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / [укл. Н. В. Гузій]. - ІЗМН, 2000. – 168 с.

147. Пеньєвська Л. О. Сказки й рассказы в играх детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1968. - 75 с.

148. Петушкова Є. В. Філософія і методологія науки для аспірантів і магістрантів / Є. В. Петушкова. - 2-ге вид., перероблене і доповнене. - Мінськ: АПО, 2006. - 58 с.

149. Пехота О. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Е. Н. Пехота. – К., 1997. – 401 с.

150. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: пер с франц и англ / Ж Пиаже - М: Педагогика-Пресс, 1994 - 528 с

151. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. - 2-е изд. - М. : Просвещение, 1984. – 340 с.

152. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для

студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.

153. Попова Н. Ю. Підготовка майбутніх педагогів до статевого виховання дітей старшого дошкільного віку / «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі», міжнародна наук.-практ. конф. (2009; Одеса) Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі», 22-23 жовт. 2009р. – Одеса, Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 122с.

154. Пороховская Т. П. Ценность и оценка морали. - М., 1988 р. – 170 с.

155. Практикум по общей психологии / [под ред. М.В. Дубровиной]. – М., 1991. – 303 с.

156. Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе: Меж вуз. сб. науч. тр. / моск. гос. ин-т им. В. И. Ленина; [Редкол.: В.С. Мухина (отв.ред.) и др.] - М.: МГПИ, 1987. - 151с.

157. Проблемы ценностного подхода в праве: традиции и обновления / Ин-т государства и права / Отв. ред. В. С. Нерсесянц. – М. Ин-т государства и права, 1996. – 89с.

158. Психологічні тести. - М., 1996. - С.81.

159. Работа с родителями: Пособие для учителей начальных классов общеобразовательных учреждений / М. П. Осипова, Г. А. Бутрим, И. А. Мельничук и др.; Под общ. ред. М. П. Осиповой, Г. А. Бутрима. - Мн., «Экоперспектива», 2003. - 480 с.

160. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей Навч.-метод. посібник. / Т. Е. Федорченко. – К.: Київ, ТОВ “ХІК”, 2003. – 128с.

161. Реан А. А. ,Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. - СПб.: Питер, 2004. - 432 с.

162. Регуш Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. - СПб. : Речь, 2003. - 352 с.

163. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. Для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 304с.

164. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Перевод М. М. Исениной / С.Rogers. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 1961. М.: "Прогресс", 1994, - 252 с.

165. Роджерс К. Р. Искусство консультирования и терапии. / Пер. с англ. Кондрашова О. И др.; Пер. под ред. Римский С., Рашина В. - М.: Апрель Пресс; М.: ЭКСМО, 2002. - 976 с.

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

167. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / Ростунов А. Т. - Минск: ВШ., 1984. - 176 с.

168. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т.2. / С. Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. - 434 с.

169. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. - М.: Просвещение, 1976. - 415с.

170. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / Проблемы общей психологи. - М.: АПН РСФСР, 1976. - С. 253-381.

171. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. - СПб.: Из-во Питер, 1999. - 720 с.

172. Рубінштейн С. Л. Проблеми загальної психології / С. Л. Рубінштейн. - М., 1995. - 350 с.

173. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности / Рувинский Л.И. - М.: «Мысль», 194. – 140 с.

174. Ручка А. А. Социальные ценности и нормы (некоторые теоретические и прикл. вопросы, Отв. ред. д-р филос. наук Л. В. Соханов). К., «Наукова думка», 1976. – 192 с.

175. Савенкова Л. О. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: [монографія] / Л.Савенкова – К.: Б.и., 1997.- 128 с.

176. Савина А. К. Польша: Аксиологические основы процессов целеполагания в образовании / Педагогика. - 2003. - № 4. - С. 101-106.

177. Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми. // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. - С. 56 - 64.

178. Савчин М. В. Вікова психологія: Навчальний посібник/ М. В. Савчин, Л. П.Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.

179. Савчин М. В. Духовний потенціал людини. - Івано-Франківськ, 2001. - 203 с.

180. Сало І. В. Добро і зло. – Суми: Козацький вал, 2001. – 192с.

181. Салов Ю. И., Тюнников Ю. С. Психолого-педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 256 с.

182. Селман Р. Этапы развития социального интеллекта // Психология саморазвития / Т. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. - М.: Интерпрайс, 1995, С.45-47

183. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівця засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): Навчально-методичний посібник / Семенова А. В. – Одеса: СВД Черкасов М. П., 2006. – 130 с.

184. Семенова А. В., Гурін Р. С., Осипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки: Навч. посіб. - К.: Знання, 2006. □- 319 с.

185. Сергеева Н. Модель деятельности педагога по обеспечению эмоционального благополучия младших школьников / Воспитание школьников. – 2003. - № 4. - С. 42-45.

186. Серьожкина Р. К. Професійна підготовка майбутнього викладача як

фактор формування його творчого потенціалу / Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). - №1. – Бердянськ: БДПУ, 2007. – 220 с.

187. Сиверс В. А. Измерение ценности. – Калининград: Свободная зона, 1996. – 128с.

188. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. / Сидорчук Н. Г. - К., 2001. - 165с.

189. Сисоева С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / Педагогіка і психологія. – 2006. - № 4. – С. 60-66.

190. Ситуаційна методика навчання : [теорія і практика] / [упор. О. Сидоренко, В. Чуба]. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.

191. Скоромонова М. И. Ориентации младших школьников на нравственные ценности / Начальная школа. – 1997. - № 5. – С. 33-36.

192. Слостенин В. А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности / Научные труды. Сер. Психолого-педагогические науки. -М.: МГПУ, 1995. - 163 с.

193. Слостенин В. А. Учитель и время / Советская педагогика. - 1990. №9. - С. 3.

194. Слостенин В. А. Чижилова Г. И. Введение в педагогическую аксіологію. – М.: Акажемия, 2003. – 192 с.

195. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Слостенин: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч.1. – 288 с.

196. Слостенин В. А., Мажар Н. Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности / В. А. Слостенин, Н. Е. Мажар - М.: Изд-во 'Прометей' МПГУ им. В. И. Ленина, 1991. – 142 с.

197. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Слостенин: В 2 ч. –

М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч.2. – 256 с.

198. Слостёнин В. А., Чижанова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: Учебное пособие для студентов ВУЗов. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

199. Слободянюк С. С. Личность как ценность.- М., «Мысль», 1971.- 112с.

200. Словарь по социальной педагогике: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт. – сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

201. Словарь терминов по сравнительной мысли / Под ред. В. В. Макаева. Пятигорск, 1996. – 51 с.

202. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / Упорядник Ю. В. Буган, В. І. Урупський. – Тернопіль: Астон, 2001. – 176 с.

203. Словник-довідник з професійної педагогіки [уклад. А. Семенової та ін.] – О.: Пальміра, 2006. – 362 с.

204. Сметанський М. Суть виховання як складової педагогічного процесу / Шлях освіти. – 2006. - № . – С.14-17.

205. Соколова Е. Вечные ценности: о родительской любви / Воспитание школьников. – 2002. - № 4. – С. 43-44.

206. Сокольникова Н. М. Живые ценности отечественной культуры // Педагогика. – 1998. - № 5. – С. 121-122.

207. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя у професійної адаптації / Харк. держ. пед. ун-т. Донецьк: Либідь, 1996. – 174с.

208. Социальная компетентность классного руководителя : режиссура совместных действий / под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. – М. : Научно-практический центр психологической помощи "Тратис", 2006. – 240 с.

209. Социологическая энциклопедия/А. Б. Александрова, Н. В. Александрович, Ю. А. Алексейченко и др.: Под общ.ред. Данилова А. Н. – Минск: Белорусская энциклопедия, 2003. – 384с.

210. Социологический справочник / под. ред. В. И. Воловича. – К., 1990. – 382 с.
211. Соціальна педагогіка. Підручник за ред. проф. А. Й. Капської – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
212. Соціально-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с.
213. Соціологія: Підручник / За редакцією проф. В. П. Андрющенко, проф. М. І. Горлач. Харків – Київ, - 1998р. - 624с.
214. Стасюк В. Д. Педагогічні умови підготовки майбутніх економістів у комплексі “школа – вищий заклад освіти”: дис... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Стасюк Варвара Дмитрівна. – О., 2003. – 280 с.
215. Степанов С. Ключевое слово / терминология / Школьный психолог. – 2001. - № 3. – С. 11-16.
216. Столин В. В. Самосознание личности / Столин В. - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 286с.
217. Столович Л. Н. Природа эстетической ценности / Столович Л. Н. – М.: Политиздат, 1972. – 219с.
218. Сулейманова Л. А. Ценностные ориентации личности и регуляция взаимоотношений в контактных группах / АН АзССР, Ин-т философии и права. – Банц: Элли, 1989. – 104 с.
219. Таллер Л. А. Здравствуй, книга. - Минск: Нар. Асвета, 1987. - 112с.
220. Танько Т. П., Ларіна І. О. Музично-педагогічна підготовка дошкільних працівників на Україні (друга пол. ХІХ – поч. ХХ ст.): науково-методичні матеріали для студентів, викладачів педвузів та училищ, робітників дитячих садків. – Харків, 1996. – 45 с.
221. Тарасова В. В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти – Харків, 2012. – 19с.
222. Титаренко А. И. Структура нравственного сознания. Опрос этико-

философского исследования. - М.: Мисль, 1974. - 278 с

223. Ткаченко Л. П. О формировании самоконтроля и оценки в учебной педагогические технологии в системе образования. Белгород: БГУ. 1999 – 112 с.

224. Томас У. Методологические заметки / Американская социологическая мысль / У. Томас, Ф. Знанецкий. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1994. - 380 с.

225. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики : [монографія] / Юрій Васильович Триус. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.

226. Троицкая И. Формирование самореализации у младших школьников / Воспитание школьников. – 2003. - № 6. – С. 40-42.

227. Трофимова Н. М. Развитие ценностного сознания учителя / Педагогика. – 1997. - № 6. – С. 59-65.

228. Трофимова Н. М., Еримична Е. И. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста / Педагогика. – 2003. - № 2. – С. 42-47.

229. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. доктора пед. наук / Г. В. Троцко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – К., 1997. – 54 с.

230. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. – Л.:ЛГУ, 1960. – 150с.

231. Узнадзе Д. Н. Установка человека. Проблема объективации / Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000. – 480 с.

232. Утверджуючи моральні цінності: - К.: Політвидав Укр., 1984. – 140с.

233. Утенов В. М., Овсянников В.И. Ценностные ориентации студентов педагогического вуза / Педагогика. – 1998. - № 5. – С. 70-72.

234. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию

мотивации и внутренних конфликтов / Психологический журнал. - № 1. т. 13., - 1992, - С. 107 – 117.

235. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве - времени детства. - М.: Флинта, 1997. - 160 с.

236. Феномен дефіциту спілкування та його особливості у дошкільному віці / Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія «Психологічні науки: проблеми і здобутки» Випуск 2 – К., КиМУ, 2011. – С. 29-40.

237. Филиппев Ю. А. Искусство в системе человеческих ценностей / Филиппев Ю. А. – М.: Б.и. 1996. – 287с.

238. Филонов Г. Ценностно-целевые ориентации социально-педагогической деятельности / Воспитание школьников. – 2003. - № 6. – С. 33-36.

239. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. - 840 с.

240. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Фіцула М. М. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544с.

241. Флейвелл Д. Х. Генетическая психология Жана Пиаже / Пер. с англ.; с предисл. Жана Пиаже. - М. : Просвещение, 1967. – 622 с.

242. Формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій, соціального і гуманістичного мислення у студентів: Республіканська науково-практична конференція, Одеса, жовтень 1992р. Тези доповідей / Одес. техн. ін-т харчової пром-ті. – К., 1992. – 366с.

243. Франкл С. Л. Людина в пошуках сенсу життя. - М., 1994. -368 с.

244. Фролов І. Т. Філософський словник / І. Т. Фролов. - М., 1996. - 590 с.

245. Хавыло А. Место и роль системы ценностных ориентации в структуре

личности и ее развитии / Психология и бизнес, 2009 г.

246. Харчев А. Г. Социология воспитания / А. Г. Харчев. – М., 1990. – 220 с.

247. Хмелюк Р. И. Профессиональный отбор и первоначальная подготовка студентов в педагогических институтах: дис. докт. пед. наук: 13.00.01 / Хмелюк Раїси Іллівни □ Одесса, 1971. □- 515с.

248. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. Дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Л. Хоружа. – К., 2004. – 45 с.

249. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности / Чавчавадзе Н.З. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 171с.

250. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / Чеснокова И.И. - М.: Наука, 1977. - 144 с.

251. Чобітько М. Г. Індивідуальність студента в особистісно орієнтованому навчанні / Педагогіка і психологія. – 2005. - № 2. – С. 34 – 42.

252. Чорна І. М. Психологічні особливості організації профорієнтаційної роботи в школі. – Тернопіль,: ТДШ. – 1995. -76 с.

253. Швидан О. М. Сьогодні студент – завтра вчитель / Швидан О.М. – К.: т-во “Знання” УРСР, 1987. – 47 с.

254. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.

255. Шелер М. Формы знания и общество: сущность и понятие социологии культуры / Социологический журнал. - 1996. - № 1/2.

256. Шемшурина А. И. Основы этической культуры. Книга для учителя. Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 112с.

257. Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности: [монография] / Г. Шаргов. - М., «Наука». - 1971. – 224с.

258. Шкляр Л. Е. Духовный мир и ценностные ориентации личности. Современные проблемы молодёжи / Л. Е Шкляр – К.: Знание, 1988 – 15с.

259. Школенко Ю. А. Ценности XX века / Школенко Ю.А. – Н.: Знание 1990.- 64с.
260. Шорохова Е. В. Психологический аспект проблемы личности // Теоретические проблемы психологии личности / Под ред. Е. В. Шороховой.: М.: Наука, 1974. С. 3—33.
261. Шульга Р. П. Искусство и ценностные ориентации личности / АНУССР, Ин-т философии. / Р.П. Шульга – Киев: Наук. Думка, 1989. – 118с.
262. Щербаков Р. Н. Ценностные ориентации физического образования / Педагогика. – 2000. - № 9. – С. 37 – 42.
263. Щуркова Н. Ценностные отношения / Воспитание школьников. – 1999. - №3. - С. 17 - 22.
264. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Эльконин Д. Б. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
265. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. – М., 1996. – 344 с.
266. Эстетические ценности в системе культуры: Сб. науч. ст. / АНСССР, Ин-т философии, Научн. совет по пробл. эстет.; М. - 1986. – 151с.
267. Явоненко С. О. Аксиологія практичного розуму / Явоненко С.О. – К.: Укр..центр духовної, 2000. – 184с.
268. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А.Ядов / Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С.89 – 105.
269. Ядов В. А. Становление личности: общественное и индивидуальное / Социологич. исследование. – 1985. - №3. - С.11-23.
270. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : автореф. дис. д-ра пед. наук / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 37 с.
271. Ясиненко В. М. Педагогічні умови ефективності організації підготовки майбутніх фахівців військової логістики у вищих військових

навчальних закладах / Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2005. - № 7- 8. – С. 221-231

272. Bochner S. The social psychology of cross-culture relations // Cultures in contact. – Oxford, 1982.

273. Brundage D. H., Mackeracher D. Adult Learning Principles and their Application to Program Planning. – Toronto, 1980, p. 110.

274. Gibbs J.C., Kohlberg's stages of moral judgment: A constructive critique// Harvard Educational Review. 1977. № 47

275. [http:// www.ukrrefereat.com/index.php?referat=42736](http://www.ukrrefereat.com/index.php?referat=42736)

276. <http://slovari.yandex.ru>

277. Rokeach M. The nature of human values / M. Rokeach. – New York : Free Press, 1973. – 438p.

ЗМІСТ ДОДАТКІВ

Додаток А: Структура програми з навчальної дисципліни «Формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників»

Додаток Б: Результати діагностування готовності в експериментальних групах на констатувальному етапі

Додаток В: Результати діагностування готовності в контрольних групах на констатувальному етапі

Додаток Г: Результати перевірки статистичної гіпотези щодо різниці у сформованості готовності студентів експериментальних і контрольних груп за статистичним критерієм Краскала-Уолиса

Додаток Д: Термінологія

Додаток Е: Результати діагностування готовності в експериментальних групах на контрольному етапі

Додаток Ж: Результати діагностування готовності в контрольних групах на контрольному етапі

Додаток З: Результати перевірки статистичної гіпотези щодо різниці у сформованості готовності студентів експериментальних і контрольних груп за статистичним критерієм Краскала-Уолиса після дослідно-експериментальної роботи

Додаток К: Порівняльні дані рівнів готовності майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників

Додаток Л: Результати перевірки статистичної гіпотези щодо різниці у сформованості готовності студентів експериментальних груп за статистичним критерієм Краскала-Уолиса до і після дослідно-експериментальної роботи

Додаток М: Результати перевірки статистичної гіпотези щодо різниці у сформованості готовності студентів контрольних груп за статистичним критерієм Краскала-Уолиса до і після дослідно-експериментальної роботи

Додаток А
СТРУКТУРА ПРОГРАМИ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ»

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
		денна форма навчання
Кількість кредитів 2	Галузь знань	Нормативна
Модулів – 1	Спеціальність:	Рік підготовки:
Змістових модулів – 2		2012-2013
Індивідуальне науково-дослідне завдання - творча робота		Лекції
Загальна кількість годин - 60		
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2-4 самостійної роботи студента – 4	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	4 год.
		Практичні, семінарські
		16 год.
		Лабораторні
		0 год.
		Самостійна робота
		26 год.
		Індивідуальні завдання:
14 год.		
		Вид контролю: залік

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить: для денної форми навчання – 33% : 67%.

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета спецкурсу: професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, розвиток особистісних та професійно важливих якостей, оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками для формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Завдання спецкурсу:

- ознайомити слухачів з сутністю понять “цінність”, “ціннісні орієнтації”, «функція»; зі структурою розвитку ціннісних орієнтацій у старших дошкільників;

- формування знань про методики дослідження ціннісних орієнтацій у старших дошкільників

- удосконалювати знання, уміння і навички з виконання діагностики ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

У результаті проходження спецкурсу «Формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників» – слухачі повинні оволодіти **знаннями:**

- з термінології ціннісних орієнтацій, їх сутністю та видами;
- про класифікацію видів та умов формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників;

- про етапи та методи діагностики ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

уміннями та навичками:

- визначати знання, уміння і навички, що забезпечують формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників;

- визначати види, форми та методи формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників;

- організовувати та проводити діагностику ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Методи викладання (стратегія навчання):

Досягнення навчальних цілей здійснюється шляхом:

- проведення лекцій, консультацій при заохоченні слухачів до активної участі. Вивчення лекційного матеріалу дасть змогу слухачам набути теоретичних знань щодо формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, їх визначення, методів та технології їх здійснення.
- участі в практичних заняттях за пропонованим планам та методичним рекомендаціям; на практичних заняттях слухачі мають оволодіти навичками формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, проводити презентацію своїх діагностик та брати участь в обговоренні матеріалів своїх колег;
- самостійного навчання слухачів на основі розробленого для курсу комплексу навчально-методичних матеріалів;
- проведення підсумкового тестування.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Теоретичні засади формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Тема 1. Ціннісні орієнтації як складова формування особистості старшого дошкільника.

Сутність понять “цінність”, “ціннісні орієнтації”. Класифікації функцій ціннісних орієнтацій. Види ціннісних орієнтацій. Класифікація функцій дітей дошкільного віку. Психічні сфери дітей старшого дошкільного віку.

Тема 2. Особистість дитини як об'єкт і суб'єкт виховання.

Дитина як об'єкт педагогіки і суб'єкт виховання. Дошкільне дитинство в становленні особистості. Фактори розвитку особистості: спадковість, середовище, виховання, власна активність особистості. Особистісний підхід у вихованні.

Тема 3. Цінності особистості як підстава життєвої та професійної стратегії.

Типологія цінностей. Структура ціннісних орієнтацій. Методика Рокича. Власні життєві цінності і цінності інших людей.

Тема 4. Сучасні методики формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Види, форми та методи формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Сучасні етапи та методи діагностики ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Змістовий модуль 2. Професійна підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Тема 5. Розвиток самооцінки та успіху у житті.

Внутрішні ресурси особистості. Рівень групової згуртованості. Активізація творчого мислення. Цінності та значимості особистості.

Тема 6. Професійна позиція педагога-вихователя.

Індивідуальні риси особистості. Сутність професійної позиції педагога-вихователя. Формування «Я - концепції» вихователя.

Тема 7. Готовність майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Методика формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників. Методи діагностування. Діагностування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин					
	денна форма					
	усього	у тому числі				
		Л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7
Модуль 1						
Змістовий модуль 1. Теоретичні засади формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.						
Тема 1. Ціннісні орієнтації як складова формування особистості старшого дошкільника.	6	2	-	-	1	3
Тема 2. Особистість дитини як об'єкт і суб'єкт виховання	7	-	2	-	2	3
Тема 3. Цінності особистості як підстава життєвої та професійної стратегії.	7	-	2	-	2	3
Тема 4. Сучасні методики формування	9	2	-	-	3	4

ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.						
Разом за змістовим модулем 1	29	4	4	-	8	13
Змістовий модуль 2. Професійна підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.						
Тема 5. Розвиток самооцінки та успіху у житті.	10	-	4	-	2	4
Тема 6. Професійна позиція педагога-вихователя.	10	-	4	-	2	4
Тема 7. Готовність майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.	11	-	4	-	2	5
Разом за змістовим модулем 2	31	-	12	-	6	13

Усього годин	60	4	16	0	14	26
--------------	----	---	----	---	----	----

5. Теми лекційних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
		денна
1	Ціннісні орієнтації як складова формування особистості старшого дошкільника	2
2	Сучасні методики формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників	2

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
		денна
1	Цінності особистості як підстава життєвої та професійної стратегії.	2
2	Особистість дитини як об'єкт і суб'єкт виховання.	2
3	Чи знаєте ви себе?	2
4	Важко бути собою.	2
5	Я – вихователь.	2
6	Здатність до комунікації та активної взаємодії.	2
7	Ціннісні орієнтації людини.	2

8	Діагностика ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.	2
----------	--	---

7. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
		денна
1	Сучасні проблеми формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.	3
2	Проаналізуйте методи діагностики системи цінностей особистості.	3
3	Розкрийте пріоритетні напрямки розвитку дошкільної освіти в Україні на сучасному етапі.	3
4	Вивчіть нормативні документи, що визначили зміни у сфері дошкільної освіти; выпишіть пріоритетні напрямки розвитку сучасної дошкільної освіти.	3
5	Перелічіть та розкрийте сучасні проблеми виховання.	4
6	Розробити план професійного самовдосконалення вихователя за орієнтовною схемою.	4
7	Дотримуючись методики Л. Йовайши, визначте виявлення професійних нахилів особистості та обчисліть результати.	3
8	Виконайте тест «Чи вмієте Ви контролювати себе» та обчисліть результати.	3
	Разом	26

8. Індивідуальні завдання

1. Розробити проект заняття, що відображав би уявлення студентів про формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників, за одним із запропонованих напрямів:

- заняття-бесіда;
- заняття-тренінг;
- заняття-гра.

9. Методи навчання

При вивченні курсу передбачається використання таких основних методів та технологій навчання:

- інформаційних;
- інформаційно-ілюстративних;
- проблемного навчання;
- методів активного навчання;
- творчих завдань.

10. Методи контролю

Для визначення якості засвоєння навчального матеріалу передбачається використання:

- поточного контролю (усне та письмове опитування);
- рубіжного контролю (тематичний та модульний);
- підсумкового контролю у вигляді заліку.

11. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота							Індивідуальне завдання	Підсумкове тестування	Сума
Змістовий модуль №1				Змістовий модуль № 2					
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7			
8	9	8	9	8	8	9	20	40	100

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
74-81	C		
64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

12. Методичне забезпечення

- Програма курсу «Формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників» (для студентів факультету дошкільного виховання).
- Конспекти лекцій.
- Плани практичних занять

Рекомендована література:

1. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. - М.: Прогресс, 1988.-с. 31.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості /І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.124-129.

3. Васютинський В. О. Ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства / Проблеми загальної та педагогічної психології: 36. наук, праць Ін-ту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. - К., 2006. - Т. 8. - Вип. 6 - С 40-45.
4. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования. Текст: моногр. – Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2005. — 211с.
5. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г.Здравомыслов. – М.: Прогресс, 1986. – 320 с.
6. Кавалеров А. В. Ціннісні орієнтації та їх класифікація / А. В. Кавалеров//Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2000. -№1. С. 33-36. (с. 33)
7. Кириленко Г. Г., Шевцов Е. В. Краткий философский словарь.- М.: МГУ, 2002.-С. 423.
8. Кон И. С. Как построить своё «Я». – М.: Просвещение, 1991.- 115 с. (с. 26)
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла (природа, строение и динамика смысловой реальности). - М.: Смысл, 2003. - 487 с. Малахов В.А. Цінність як категорія культури // Філософська думка, 2002. № 5. З. 76-85.
10. Маслоу А. Новый рубежи человеческой природы /А.Маслоу; – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
11. Мироненко В. В. Хрестоматія по психології. Учеб.пособие для студентов псих.ин-та /В.В.Мироненко. – М.: Просвещение, 1977. – 528 с.
12. Окса М. М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі вивчення психології педагогічних психології / М.М.Окса //Проблеми сучасної педагогічної освіти.Серія: Педагогіка і психологія. – К.: Пед. Преса, 2003. – Вип.5. – С.221-228.
13. Панина Н. В. Молодёжь Украины: структура психології, социальное самочувствие и морально психологическое состояние в условиях

- тотальной аномии / Н.В.Панина // Социология: _сихол, методы, маркетинг. – 2001. – №1. – С.526.
- 14.Романюк Л. В. Ціннісні орієнтації: сутність, структура і психологічні механізми розвитку /Л.В.Романюк. – Кам'янець-Подільський: Абетка НОВА, 2004. – 188 с.
- 15.Савчин М. В. Вікова психологія: Навчальний посібник/ М.В.Савчин, Л.П.Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
- 16.Соціально-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с. (с. 291-292)].
- 17.Узнадзе Д. Н. Установка человека. Проблема объективации// Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000.
- 18.Хавыло А. Место и роль системы ценностных ориентации в структуре личности и ее развитии // Психология и бизнес, 2009.
19. Харчев А. Г. Социология воспитания / А.Г. Харчев. – М., 1990. – С. 121.
- 20.Шорохова Е. В. Психологический аспект проблемы личности // Теоретические проблемы психологии личности. - М.: Наука, 1987. - с. 28.
- 21.Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А.Ядов // Методологические проблемы социальной психологи. – М.: Наука, 1975. – С.78
- 22.Rokeach M. The nature of human values / M. Rokeach. – New York : Free Press, 1973. – 438p.
- 23.www.mon.gov.ua - веб-сторінка Міністерства освіти і науки України.
24. www.nbuv.gov.ua - веб-сторінка бібліотеки ім.Вернадського.

Додаток Б

**Результати діагностування готовності в експериментальних групах на
констатувальному етапі**

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	K ₁	K ₂	K ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
1	0,33	0,26	0,27	0,286667	0	0	1
2	0,14	0,47	0,51	0,373333	0	0	1
3	0,41	0,11	0,23	0,25	0	0	1
4	0,86	0,45	0,16	0,49	0	1	0
5	0,82	0,18	0,57	0,523333	0	1	0
6	0,81	0,27	0,13	0,403333	0	1	0
7	0,02	0,54	0,53	0,363333	0	0	1
8	0,36	0,67	0,51	0,513333	0	1	0
9	0,63	0,35	0,86	0,613333	0	1	0
10	0,18	0,21	0,53	0,306667	0	0	1
11	0,15	0,18	0,25	0,193333	0	0	1
12	0,04	0,16	0,68	0,293333	0	0	1
13	0,08	0,31	0,63	0,34	0	0	1
14	0,19	0,65	0,04	0,293333	0	0	1
15	0,17	0,67	0,61	0,483333	0	1	0
16	0,03	0,67	0,63	0,443333	0	1	0
17	0,28	0,67	0,67	0,54	0	1	0
18	0,29	0,68	0,18	0,383333	0	0	1
19	0,44	0,84	0,67	0,65	0	1	0
20	0,25	0,94	0,43	0,54	0	1	0
21	0,33	0,38	0,5	0,403333	0	1	0

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	K ₁	K ₂	K ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
22	0,2	0,57	0,12	0,296667	0	0	1
23	0,82	0,62	0,14	0,526667	0	1	0
24	0,32	0,9	0,82	0,68	0	1	0
25	0,36	0,56	0,41	0,443333	0	1	0
26	0,24	0,31	0,19	0,246667	0	0	1
27	0,87	0,18	0,08	0,376667	0	0	1
28	0,64	0,89	0,51	0,68	0	1	0
29	0,81	0,47	0,01	0,43	0	1	0
30	0,11	0,18	0,28	0,19	0	0	1
31	0,81	0,3	0,41	0,506667	0	1	0
32	0,07	0,64	0,54	0,416667	0	1	0
33	0,5	0,48	0,24	0,406667	0	1	0
34	0,64	0,57	0,15	0,453333	0	1	0
35	0,82	0,64	0,66	0,706667	0	1	0
36	0,34	0,14	0,45	0,31	0	0	1
37	0,24	0,67	0,29	0,4	0	1	0
38	0,56	0,23	0,29	0,36	0	0	1
39	0,27	0,25	0,21	0,243333	0	0	1
40	0,66	0,85	0,62	0,71	0	1	0
41	0,01	0,16	0,87	0,346667	0	0	1
42	0,18	0,48	0,15	0,27	0	0	1
43	0,06	0,17	0,02	0,083333	0	0	1
44	0,26	0,38	0,08	0,24	0	0	1
45	0,47	0,94	0,23	0,546667	0	1	0

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	K ₁	K ₂	K ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
46	0,49	0,16	0,52	0,39	0	0	1
47	0,38	0,42	0,86	0,553333	0	1	0
48	0,87	0,84	0,44	0,716667	0	1	0
49	0,06	0,84	0,23	0,376667	0	0	1
50	0,1	0,42	0,83	0,45	0	1	0
51	0,02	0,88	0,45	0,45	0	1	0
52	0,85	0,38	0,62	0,616667	0	1	0
53	0,11	0,61	0,14	0,286667	0	0	1
54	0,17	0,52	0,11	0,266667	0	0	1
55	0,62	0,33	0,17	0,373333	0	0	1
56	0,53	0,22	0,15	0,3	0	0	1
57	0,6	0,46	0,66	0,573333	0	1	0
58	0,58	0,44	0,21	0,41	0	1	0
59	0,05	0,17	0,57	0,263333	0	0	1
60	0,11	0,6	0,45	0,386667	0	0	1
61	0,54	0,26	0,42	0,406667	0	1	0
62	0,47	0,12	0,04	0,21	0	0	1
63	0,18	0,31	0,15	0,213333	0	0	1
64	0,36	0,16	0,67	0,396667	0	0	1
65	0,49	0,18	0,41	0,36	0	0	1
66	0,58	0,23	0,47	0,426667	0	1	0
67	0,42	0,69	0,06	0,39	0	0	1
68	0,16	0,64	0,16	0,32	0	0	1
69	0,85	0,17	0,11	0,376667	0	0	1

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	K ₁	K ₂	K ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
70	0,51	0,14	0,13	0,26	0	0	1
71	0,44	0,47	0,44	0,45	0	1	0
72	0,63	0,36	0,06	0,35	0	0	1
73	0,62	0,65	0,16	0,476667	0	1	0
74	0,18	0,27	0,15	0,2	0	0	1
75	0,12	0,37	0,54	0,343333	0	0	1
76	0,63	0,17	0,54	0,446667	0	1	0
77	0,13	0,16	0,24	0,176667	0	0	1
78	0,01	0,45	0,18	0,213333	0	0	1
79	0,5	0,36	0,04	0,3	0	0	1
80	0,5	0,19	0,42	0,37	0	0	1
81	0,84	0,43	0,66	0,643333	0	1	0
82	0,86	0,33	0,03	0,406667	0	1	0
83	0,89	0,11	0,65	0,55	0	1	0
84	0,49	0,66	0,51	0,553333	0	1	0
85	0,45	0,32	0,64	0,47	0	1	0
86	0,56	0,45	0,19	0,4	0	1	0
87	0,48	0,56	0,25	0,43	0	1	0
88	0,12	0,34	0,54	0,333333	0	0	1
89	0,01	0,34	0,41	0,253333	0	0	1
90	0,64	0,31	0,6	0,516667	0	1	0
91	0,53	0,16	0,94	0,543333	0	1	0
92	0,56	0,45	0,18	0,396667	0	0	1
93	0,48	0,23	0,67	0,46	0	1	0

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	K ₁	K ₂	K ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
94	0,14	0,62	0,27	0,343333	0	0	1
95	0,87	0,66	0,44	0,656667	0	1	0
96	0,31	0,65	0,44	0,466667	0	1	0
97	0,17	0,68	0,01	0,286667	0	0	1
98	0,18	0,27	0,43	0,293333	0	0	1
99	0,22	0,34	0,47	0,343333	0	0	1
100	0,25	0,54	0,54	0,443333	0	1	0
101	0,27	0,36	0,21	0,28	0	0	1
102	0,67	0,62	0,17	0,486667	0	1	0
103	0,55	0,51	0,5	0,52	0	1	0
104	0,24	0,45	0,66	0,45	0	1	0
105	0,88	0,38	0,64	0,633333	0	1	0
106	0,02	0,56	0,68	0,42	0	1	0
107	0,54	0,15	0,68	0,456667	0	1	0
108	0,31	0,43	0,04	0,26	0	0	1
109	0,43	0,53	0,53	0,496667	0	1	0
110	0,17	0,66	0,49	0,44	0	1	0
111	0,21	0,19	0,63	0,343333	0	0	1
112	0,61	0,52	0,52	0,55	0	1	0
113	0,64	0,65	0,07	0,453333	0	1	0
114	0,55	0,39	0,43	0,456667	0	1	0
115	0,56	0,45	0,11	0,373333	0	0	1

Додаток В

**Результати діагностування готовності в контрольних групах на
констатувальному етапі**

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
1	0,53	0,56	0,17	0,42	0	1	0
2	0,84	0,27	0,61	0,573333	0	1	0
3	0,81	0,21	0,13	0,383333	0	0	1
4	0,46	0,65	0,16	0,423333	0	1	0
5	0,42	0,6	0,57	0,53	0	1	0
6	0,41	0,47	0,63	0,503333	0	1	0
7	0,12	0,24	0,13	0,163333	0	0	1
8	0,16	0,27	0,21	0,213333	0	0	1
9	0,13	0,25	0,06	0,146667	0	0	1
10	0,18	0,51	0,53	0,406667	0	1	0
11	0,35	0,6	0,25	0,4	0	1	0
12	0,04	0,66	0,98	0,56	0	1	0
13	0,48	0,51	0,63	0,54	0	1	0
14	0,09	0,55	0,44	0,36	0	0	1
15	0,47	0,37	0,51	0,45	0	1	0
16	0,43	0,57	0,03	0,343333	0	0	1
17	0,18	0,47	0,97	0,54	0	1	0
18	0,49	0,68	0,08	0,416667	0	1	0
19	0,14	0,14	0,07	0,116667	0	0	1
20	0,15	0,54	0,23	0,306667	0	0	1
21	0,03	0,98	0,1	0,37	0	0	1

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
22	0,2	0,47	0,62	0,43	0	1	0
23	0,42	0,12	0,04	0,193333	0	0	1
24	0,12	0,6	0,22	0,313333	0	0	1
25	0,86	0,36	0,41	0,543333	0	1	0
26	0,14	0,61	0,29	0,346667	0	0	1
27	0,17	0,38	0,08	0,21	0	0	1
28	0,24	0,39	0,01	0,213333	0	0	1
29	0,01	0,47	0,11	0,196667	0	0	1
30	0,81	0,38	0,28	0,49	0	1	0
31	0,41	0,28	0,21	0,3	0	0	1
32	0,47	0,14	0,24	0,283333	0	0	1
33	0,4	0,38	0,24	0,34	0	0	1
34	0,54	0,87	0,15	0,52	0	1	0
35	0,12	0,14	0,96	0,406667	0	1	0
36	0,64	0,44	0,55	0,543333	0	1	0
37	0,84	0,57	0,69	0,7	0	1	0
38	0,66	0,63	0,19	0,493333	0	1	0
39	0,27	0,35	0,91	0,51	0	1	0
40	0,06	0,65	0,12	0,276667	0	0	1
41	0,31	0,86	0,97	0,713333	0	1	0
42	0,88	0,38	0,65	0,636667	0	1	0
43	0,06	0,47	0,22	0,25	0	0	1
44	0,26	0,28	0,18	0,24	0	0	1
45	0,57	0,14	0,43	0,38	0	0	1

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
46	0,69	0,16	0,42	0,423333	0	1	0
47	0,38	0,62	0,26	0,42	0	1	0
48	0,47	0,64	0,24	0,45	0	1	0
49	0,46	0,64	0,03	0,376667	0	0	1
50	0,4	0,22	0,63	0,416667	0	1	0
51	0,32	0,68	0,65	0,55	0	1	0
52	0,05	0,18	0,12	0,116667	0	0	1
53	0,81	0,11	0,14	0,353333	0	0	1
54	0,17	0,22	0,51	0,3	0	0	1
55	0,52	0,43	0,47	0,473333	0	1	0
56	0,53	0,32	0,05	0,3	0	0	1
57	0,8	0,16	0,56	0,506667	0	1	0
58	0,18	0,14	0,61	0,31	0	0	1
59	0,55	0,37	0,57	0,496667	0	1	0
60	0,41	0,4	0,25	0,353333	0	0	1
61	0,14	0,16	0,42	0,24	0	0	1
62	0,87	0,42	0,14	0,476667	0	1	0
63	0,58	0,21	0,65	0,48	0	1	0
64	0,56	0,26	0,07	0,296667	0	0	1
65	0,49	0,18	0,01	0,226667	0	0	1
66	0,08	0,23	0,47	0,26	0	0	1
67	0,62	0,19	0,56	0,456667	0	1	0
68	0,86	0,64	0,56	0,686667	0	1	0
69	0,85	0,67	0,21	0,576667	0	1	0

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
70	0,41	0,64	0,83	0,626667	0	1	0
71	0,64	0,17	0,24	0,35	0	0	1
72	0,63	0,46	0,66	0,583333	0	1	0
73	0,42	0,45	0,66	0,51	0	1	0
74	0,08	0,37	0,45	0,3	0	0	1
75	0,12	0,37	0,14	0,21	0	0	1
76	0,83	0,27	0,44	0,513333	0	1	0
77	0,13	0,36	0,14	0,21	0	0	1
78	0,61	0,25	0,18	0,346667	0	0	1
79	0,4	0,66	0,44	0,5	0	1	0
80	0,5	0,99	0,12	0,536667	0	1	0
81	0,14	0,53	0,16	0,276667	0	0	1
82	0,16	0,53	0,23	0,306667	0	0	1
83	0,59	0,51	0,15	0,416667	0	1	0
84	0,49	0,26	0,41	0,386667	0	0	1
85	0,15	0,52	0,04	0,236667	0	0	1
86	0,46	0,65	0,09	0,4	0	1	0
87	0,68	0,56	0,15	0,463333	0	1	0
88	0,82	0,24	0,54	0,533333	0	1	0
89	0,81	0,64	0,51	0,653333	0	1	0
90	0,44	0,41	0,6	0,483333	0	1	0
91	0,33	0,36	0,24	0,31	0	0	1
92	0,06	0,55	0,68	0,43	0	1	0
93	0,48	0,33	0,57	0,46	0	1	0

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
94	0,44	0,62	0,17	0,41	0	1	0
95	0,47	0,66	0,64	0,59	0	1	0
96	0,21	0,65	0,44	0,433333	0	1	0
97	0,57	0,18	0,01	0,253333	0	0	1
98	0,38	0,37	0,23	0,326667	0	0	1
99	0,22	0,14	0,47	0,276667	0	0	1
100	0,15	0,14	0,04	0,11	0	0	1
101	0,87	0,56	0,21	0,546667	0	1	0
102	0,27	0,42	0,17	0,286667	0	0	1
103	0,15	0,61	0,6	0,453333	0	1	0
104	0,14	0,15	0,46	0,25	0	0	1
105	0,18	0,68	0,64	0,5	0	1	0
106	0,42	0,86	0,58	0,62	0	1	0
107	0,64	0,65	0,48	0,59	0	1	0
108	0,81	0,13	0,24	0,393333	0	0	1
109	0,83	0,23	0,53	0,53	0	1	0
110	0,67	0,66	0,69	0,673333	0	1	0
111	0,41	0,39	0,23	0,343333	0	0	1
112	0,41	0,22	0,62	0,416667	0	1	0
113	0,44	0,25	0,27	0,32	0	0	1
114	0,25	0,39	0,23	0,29	0	0	1
115	0,86	0,35	0,21	0,473333	0	1	0
116	0,96	0,35	0,21	0,506667	0	1	0

Додаток Г

Результати перевірки статистичної гіпотези щодо різниці у сформованості готовності студентів експериментальних і контрольних груп за статистичним критерієм Краскала-Уолиса

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,28666667	185	185	104
0,37333333	138	138	25
0,25	202	202	131
0,49	63	63	101
0,52333333	46	46	44
0,40333333	118	118	57
0,36333333	143	143	226
0,51333333	50	50	212
0,61333333	19	19	227
0,30666667	170	170	113
0,19333333	223	223	121
0,29333333	181	181	26
0,34	160	160	37
0,29333333	181	181	144
0,48333333	66	66	84
0,44333333	91	91	154
0,54	37	37	39
0,38333333	131	131	106
0,65	12	12	228
0,54	39	39	170
0,40333333	118	118	141

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,29666667	179	179	96
0,52666667	45	45	222
0,68	7	7	166
0,44333333	91	91	34
0,24666667	205	205	151
0,37666667	134	134	216
0,68	7	7	212
0,43	96	96	221
0,19	224	224	63
0,50666667	54	54	174
0,41666667	106	106	189
0,40666667	113	113	160
0,45333333	82	82	47
0,70666667	4	4	113
0,31	167	167	34
0,4	121	121	5
0,36	144	144	62
0,24333333	206	206	52
0,71	3	3	191
0,34666667	151	151	2
0,27	194	194	14
0,08333333	231	231	202
0,24	207	207	207
0,54666667	33	33	133
0,39	127	127	101

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,55333333	27	27	104
0,71666667	1	1	88
0,37666667	137	137	134
0,45	84	84	106
0,45	84	84	29
0,61666667	18	18	229
0,28666667	185	185	147
0,26666667	195	195	174
0,37333333	140	140	71
0,3	174	174	173
0,57333333	24	24	54
0,41	111	111	167
0,26333333	196	196	60
0,38666667	129	129	147
0,40666667	113	113	207
0,21	216	216	69
0,21333333	212	212	68
0,39666667	124	124	179
0,36	146	146	211
0,42666667	100	100	197
0,39	127	127	78
0,32	164	164	6
0,37666667	134	134	23
0,26	197	197	16
0,45	88	88	149

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,35	149	149	22
0,47666667	70	70	52
0,2	220	220	174
0,34333333	154	154	216
0,44666667	90	90	50
0,17666667	225	225	216
0,21333333	212	212	151
0,3	174	174	58
0,37	142	142	41
0,64333333	13	13	191
0,40666667	113	113	170
0,55	29	29	106
0,55333333	27	27	129
0,47	73	73	210
0,4	121	121	120
0,43	96	96	75
0,33333333	162	162	42
0,25333333	200	200	11
0,51666667	49	49	67
0,54333333	34	34	167
0,39666667	124	124	96
0,46	76	76	76
0,34333333	154	154	111
0,65666667	10	10	20
0,46666667	74	74	95

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,28666667	185	185	200
0,29333333	183	183	163
0,34333333	154	154	191
0,44333333	91	91	230
0,28	190	190	32
0,48666667	65	65	185
0,52	47	47	82
0,45	84	84	202
0,63333333	15	15	58
0,42	103	103	17
0,45666667	78	78	20
0,26	197	197	126
0,49666667	60	60	43
0,44	94	94	9
0,34333333	154	154	154
0,55	29	29	106
0,45333333	81	81	164
0,45666667	78	78	184
0,37333333	138	138	71
0,42	104	Сума рангів ЕГ 13247	54
0,57333333	25		Сума рангів КГ 13400
0,38333333	131	Значення критерію Краскала-Уолиса -7,71736606	
0,42333333	101		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,53	44		
0,50333333	57		
0,16333333	226		
0,21333333	212		
0,14666667	227		
0,40666667	113		
0,4	121		
0,56	26		
0,54	37		
0,36	144		
0,45	84		
0,34333333	154		
0,54	39		
0,41666667	106		
0,11666667	228		
0,30666667	170		
0,37	141		
0,43	96		
0,19333333	222		
0,31333333	166		
0,54333333	34		
0,34666667	151		
0,21	216		
0,21333333	212		
0,19666667	221		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,49	63		
0,3	174		
0,28333333	189		
0,34	160		
0,52	47		
0,40666667	113		
0,54333333	34		
0,7	5		
0,49333333	62		
0,51	52		
0,27666667	191		
0,71333333	2		
0,63666667	14		
0,25	202		
0,24	207		
0,38	133		
0,42333333	101		
0,42	104		
0,45	88		
0,37666667	134		
0,41666667	106		
0,55	29		
0,11666667	229		
0,35333333	147		
0,3	174		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,47333333	71		
0,3	173		
0,50666667	54		
0,31	167		
0,49666667	60		
0,35333333	147		
0,24	207		
0,47666667	69		
0,48	68		
0,29666667	179		
0,22666667	211		
0,26	197		
0,45666667	78		
0,68666667	6		
0,57666667	23		
0,62666667	16		
0,35	149		
0,58333333	22		
0,51	52		
0,3	174		
0,21	216		
0,51333333	50		
0,21	216		
0,34666667	151		
0,5	58		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,53666667	41		
0,27666667	191		
0,30666667	170		
0,41666667	106		
0,38666667	129		
0,23666667	210		
0,4	120		
0,46333333	75		
0,53333333	42		
0,65333333	11		
0,48333333	67		
0,31	167		
0,43	96		
0,46	76		
0,41	111		
0,59	20		
0,43333333	95		
0,25333333	200		
0,32666667	163		
0,27666667	191		
0,11	230		
0,54666667	32		
0,28666667	185		
0,45333333	82		
0,25	202		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,5	58		
0,62	17		
0,59	20		
0,39333333	126		
0,53	43		
0,67333333	9		
0,34333333	154		
0,41666667	106		
0,32	164		
0,29	184		
0,47333333	71		
0,50666667	54		

Додаток Д

Авторитаризм - установка педагога на підпорядкування своєму впливу його підопічних, на придушення їх самостійності як «замаху» на свій авторитет, значення якого їм сильно перебільшується.

Віковий підхід у вихованні - облік і використання закономірностей розвитку особистості (фізіологічних, психічних, соціальних), а також соціально-психологічних особливостей груп виховуваних, обумовлених їх віковим складом.

Вікові особливості - комплекс фізичних, пізнавальних, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних властивостей людини, які характерні для більшості людей одного віку.

Гуманізм - визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей.

Дитинство - особливий стан, сутністю якого є процес дорослішання дитини, входження його в соціальний світ дорослих, придбання властивостей і якостей дорослої людини.

Особистісний підхід у вихованні - послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до відповідального і самосознательного суб'єкту власного розвитку.

Об'єкт - той, на кого спрямовані думки та дії.

Сенситивний період - віковий період, коли умови для розвитку тих чи інших якостей оптимальні.

Суб'єкт - конкретний носій предметно-практичної діяльності і пізнання, активний творець свого життя.

Додаток Е

**Результати діагностування готовності в експериментальних групах на
контрольному етапі**

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
1	0,53	0,36	0,57	0,486667	0	1	0
2	0,94	0,97	0,91	0,94	1	0	0
3	0,41	0,41	0,43	0,416667	0	1	0
4	0,86	0,97	0,86	0,896667	1	0	0
5	0,92	0,9	0,97	0,93	1	0	0
6	0,91	0,97	0,83	0,903333	1	0	0
7	0,42	0,54	0,43	0,463333	0	1	0
8	0,46	0,67	0,41	0,513333	0	1	0
9	0,43	0,65	0,56	0,546667	0	1	0
10	0,98	0,91	0,93	0,94	1	0	0
11	0,55	0,4	0,55	0,5	0	1	0
12	0,44	0,96	0,28	0,56	0	1	0
13	0,28	0,11	0,13	0,173333	0	0	1
14	0,79	0,95	0,94	0,893333	1	0	0
15	0,47	0,47	0,41	0,45	0	1	0
16	0,43	0,47	0,53	0,476667	0	1	0
17	0,58	0,47	0,57	0,54	0	1	0
18	0,79	0,58	0,58	0,65	0	1	0
19	0,94	0,94	0,47	0,783333	0	1	0
20	0,45	0,24	0,43	0,373333	0	0	1
21	0,33	0,68	0,4	0,47	0	1	0

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
22	0,2	0,37	0,42	0,33	0	0	1
23	0,92	0,82	0,94	0,893333	1	0	0
24	0,42	0,7	0,42	0,513333	0	1	0
25	0,56	0,36	0,41	0,443333	0	1	0
26	0,44	0,21	0,39	0,346667	0	0	1
27	0,97	0,98	0,48	0,81	1	0	0
28	0,54	0,59	0,51	0,546667	0	1	0
29	0,41	0,57	0,41	0,463333	0	1	0
30	0,41	0,48	0,68	0,523333	0	1	0
31	0,81	0,9	0,91	0,873333	1	0	0
32	0,57	0,44	0,54	0,516667	0	1	0
33	0,6	0,58	0,64	0,606667	0	1	0
34	0,54	0,47	0,65	0,553333	0	1	0
35	0,52	0,64	0,56	0,573333	0	1	0
36	0,94	0,84	0,75	0,843333	1	0	0
37	0,24	0,27	0,39	0,3	0	0	1
38	0,26	0,33	0,39	0,326667	0	0	1
39	0,97	0,95	0,91	0,943333	1	0	0
40	0,96	0,85	0,82	0,876667	1	0	0
41	0,81	0,96	0,87	0,88	1	0	0
42	0,28	0,28	0,35	0,303333	0	0	1
43	0,56	0,27	0,42	0,416667	0	1	0
44	0,46	0,38	0,48	0,44	0	1	0
45	1,07	0,94	0,83	0,946667	1	0	0

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
46	0,69	0,46	0,62	0,59	0	1	0
47	0,58	0,62	0,66	0,62	0	1	0
48	0,97	0,84	0,44	0,75	0	1	0
49	0,86	0,84	0,83	0,843333	1	0	0
50	0,4	0,52	0,63	0,516667	0	1	0
51	0,42	0,58	0,55	0,516667	0	1	0
52	0,55	0,98	0,52	0,683333	0	1	0
53	0,41	0,51	0,64	0,52	0	1	0
54	0,87	0,92	0,91	0,9	1	0	0
55	0,62	0,63	0,47	0,573333	0	1	0
56	0,43	0,42	0,45	0,433333	0	1	0
57	0,6	0,46	0,46	0,506667	0	1	0
58	0,78	0,94	0,91	0,876667	1	0	0
59	0,65	0,37	0,57	0,53	0	1	0
60	0,51	0,3	0,55	0,453333	0	1	0
61	0,94	0,96	0,92	0,94	1	0	0
62	0,47	0,42	0,44	0,443333	0	1	0
63	0,88	0,91	0,85	0,88	1	0	0
64	0,97	0,96	0,97	0,966667	1	0	0
65	0,99	0,98	0,81	0,926667	1	0	0
66	0,48	0,53	0,47	0,493333	0	1	0
67	0,42	0,69	0,46	0,523333	0	1	0
68	0,46	0,64	0,56	0,553333	0	1	0
69	0,95	0,97	0,91	0,943333	1	0	0

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
70	0,51	0,44	0,53	0,4933333	0	1	0
71	0,64	0,57	0,54	0,5833333	0	1	0
72	0,43	0,36	0,26	0,35	0	0	1
73	0,82	0,95	0,86	0,8766667	1	0	0
74	0,98	0,87	0,85	0,9	1	0	0
75	0,32	0,37	0,44	0,3766667	0	0	1
76	0,53	0,57	0,44	0,5133333	0	1	0
77	0,73	0,26	0,34	0,4433333	0	1	0
78	0,71	0,75	0,58	0,68	0	1	0
79	0,5	0,36	0,34	0,4	0	1	0
80	0,5	0,39	0,22	0,37	0	0	1
81	0,54	0,43	0,36	0,4433333	0	1	0
82	0,96	0,83	0,83	0,8733333	1	0	0
83	0,99	0,81	0,85	0,8833333	1	0	0
84	0,49	0,56	0,51	0,52	0	1	0
85	0,25	0,32	0,34	0,3033333	0	0	1
86	0,56	0,65	0,49	0,5666667	0	1	0
87	0,48	0,66	0,45	0,53	0	1	0
88	0,72	0,34	0,54	0,5333333	0	1	0
89	0,51	0,54	0,51	0,52	0	1	0
90	0,54	0,61	0,5	0,55	0	1	0
91	0,73	0,36	0,44	0,51	0	1	0
92	0,66	0,55	0,58	0,5966667	0	1	0
93	0,68	0,53	0,57	0,5933333	0	1	0

№ з/р	Результати діагностування за компонентами та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
94	0,94	0,92	0,97	0,943333	1	0	0
95	0,97	0,86	0,84	0,89	1	0	0
96	0,91	0,95	0,84	0,9	1	0	0
97	0,87	0,98	0,91	0,92	1	0	0
98	0,68	0,67	0,53	0,626667	0	1	0
99	0,62	0,54	0,67	0,61	0	1	0
100	0,95	0,84	0,84	0,876667	1	0	0
101	0,87	0,86	0,91	0,88	1	0	0
102	0,67	0,42	0,47	0,52	0	1	0
103	0,65	0,51	0,4	0,52	0	1	0
104	0,94	0,95	0,86	0,916667	1	0	0
105	0,48	0,48	0,64	0,533333	0	1	0
106	0,42	0,66	0,58	0,553333	0	1	0
107	0,64	0,55	0,68	0,623333	0	1	0
108	0,41	0,63	0,54	0,526667	0	1	0
109	0,43	0,63	0,53	0,53	0	1	0
110	0,67	0,56	0,49	0,573333	0	1	0
111	0,91	0,99	0,83	0,91	1	0	0
112	0,51	0,42	0,42	0,45	0	1	0
113	0,44	0,65	0,47	0,52	0	1	0
114	0,45	0,69	0,43	0,523333	0	1	0
115	0,66	0,45	0,41	0,506667	0	1	0

Додаток Ж

**Результати діагностування готовності в контрольних групах на
контрольному етапі**

№ з/р	Результати діагностування за критеріями та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
1	0,33	0,36	0,57	0,42	0	1	0
2	0,54	0,37	0,31	0,406667	0	1	0
3	0,51	0,31	0,23	0,35	0	0	1
4	0,56	0,45	0,36	0,456667	0	1	0
5	0,92	0,8	0,87	0,863333	1	0	0
6	0,91	0,87	0,83	0,87	1	0	0
7	0,42	0,54	0,53	0,496667	0	1	0
8	0,66	0,37	0,41	0,48	0	1	0
9	0,23	0,45	0,56	0,413333	0	1	0
10	0,78	0,61	0,53	0,64	0	1	0
11	0,35	0,4	0,55	0,433333	0	1	0
12	0,44	0,46	0,58	0,493333	0	1	0
13	0,48	0,51	0,43	0,473333	0	1	0
14	0,59	0,25	0,54	0,46	0	1	0
15	0,57	0,37	0,51	0,483333	0	1	0
16	0,43	0,67	0,63	0,576667	0	1	0
17	0,38	0,37	0,57	0,44	0	1	0
18	0,39	0,58	0,28	0,416667	0	1	0
19	0,54	0,34	0,47	0,45	0	1	0
20	0,35	0,34	0,63	0,44	0	1	0
21	0,33	0,28	0,3	0,303333	0	0	1

№ з/р	Результати діагностування за критеріями та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
22	0,3	0,57	0,22	0,363333	0	0	1
23	0,52	0,72	0,24	0,493333	0	1	0
24	0,42	0,4	0,22	0,346667	0	0	1
25	0,26	0,56	0,31	0,376667	0	0	1
26	0,44	0,21	0,59	0,413333	0	1	0
27	0,47	0,28	0,58	0,443333	0	1	0
28	0,64	0,59	0,41	0,546667	0	1	0
29	0,51	0,77	0,31	0,53	0	1	0
30	0,31	0,48	0,48	0,423333	0	1	0
31	0,31	0,6	0,41	0,44	0	1	0
32	0,37	0,64	0,44	0,483333	0	1	0
33	0,3	0,48	0,44	0,406667	0	1	0
34	0,24	0,37	0,35	0,32	0	0	1
35	0,82	0,94	0,96	0,906667	1	0	0
36	0,84	0,94	1,05	0,943333	1	0	0
37	0,94	0,87	0,89	0,9	1	0	0
38	0,86	0,83	0,99	0,893333	1	0	0
39	0,97	0,45	0,51	0,643333	0	1	0
40	0,46	0,45	0,52	0,476667	0	1	0
41	0,41	0,56	0,47	0,48	0	1	0
42	0,58	0,28	0,35	0,403333	0	1	0
43	0,36	0,37	0,52	0,416667	0	1	0
44	0,96	0,88	0,88	0,906667	1	0	0
45	0,27	0,34	0,53	0,38	0	0	1

№ з/р	Результати діагностування за критеріями та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
46	0,79	0,56	0,92	0,756667	0	1	0
47	0,68	0,32	0,46	0,486667	0	1	0
48	0,57	0,34	0,64	0,516667	0	1	0
49	0,56	0,24	0,93	0,576667	0	1	0
50	0,6	0,52	0,23	0,45	0	1	0
51	0,22	0,38	0,35	0,316667	0	0	1
52	0,85	0,58	0,62	0,683333	0	1	0
53	0,61	0,41	0,44	0,486667	0	1	0
54	0,47	0,52	0,31	0,433333	0	1	0
55	0,22	0,23	0,37	0,273333	0	0	1
56	0,53	0,22	0,45	0,4	0	1	0
57	0,4	0,36	0,46	0,406667	0	1	0
58	0,88	0,84	0,81	0,843333	1	0	0
59	0,35	0,37	0,37	0,363333	0	0	1
60	0,71	0,5	0,25	0,486667	0	1	0
61	0,74	0,56	0,52	0,606667	0	1	0
62	0,37	0,32	0,34	0,343333	0	0	1
63	0,58	0,21	0,35	0,38	0	0	1
64	0,66	0,46	0,37	0,496667	0	1	0
65	0,39	0,28	0,11	0,26	0	0	1
66	0,28	0,43	0,47	0,393333	0	0	1
67	0,72	0,49	0,26	0,49	0	1	0
68	0,76	0,34	0,46	0,52	0	1	0
69	0,35	0,37	0,21	0,31	0	0	1

№ з/р	Результати діагностування за критеріями та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
70	0,41	0,44	0,53	0,46	0	1	0
71	0,24	0,57	0,44	0,416667	0	1	0
72	0,33	0,26	0,56	0,383333	0	0	1
73	0,82	0,95	0,86	0,876667	1	0	0
74	0,98	0,97	0,95	0,966667	1	0	0
75	0,42	0,17	0,54	0,376667	0	0	1
76	0,33	0,37	0,34	0,346667	0	0	1
77	0,33	0,36	0,24	0,31	0	0	1
78	0,41	0,25	0,38	0,346667	0	0	1
79	0,2	0,56	0,34	0,366667	0	0	1
80	0,4	0,29	0,62	0,436667	0	1	0
81	0,24	0,23	0,36	0,276667	0	0	1
82	0,66	0,23	0,33	0,406667	0	1	0
83	0,59	0,31	0,55	0,483333	0	1	0
84	0,79	0,46	0,51	0,586667	0	1	0
85	0,25	0,42	0,34	0,336667	0	0	1
86	0,56	0,45	0,69	0,566667	0	1	0
87	0,68	0,76	0,65	0,696667	0	1	0
88	0,32	0,44	0,44	0,4	0	1	0
89	0,41	0,44	0,61	0,486667	0	1	0
90	0,44	0,21	0,3	0,316667	0	0	1
91	0,53	0,36	0,64	0,51	0	1	0
92	0,76	0,55	0,68	0,663333	0	1	0
93	0,28	0,33	0,57	0,393333	0	0	1

№ з/р	Результати діагностування за критеріями та узагальнена оцінка готовності				Індикатори належності до визначених рівнів готовності		
	К ₁	К ₂	К ₃	Г	Достатній	Середній	Низький
94	0,54	0,52	0,27	0,443333	0	1	0
95	0,47	0,66	0,44	0,523333	0	1	0
96	0,61	0,25	0,24	0,366667	0	0	1
97	0,47	0,78	0,21	0,486667	0	1	0
98	0,78	0,37	0,43	0,526667	0	1	0
99	0,82	0,94	0,97	0,91	1	0	0
100	0,45	0,34	0,54	0,443333	0	1	0
101	0,37	0,66	0,41	0,48	0	1	0
102	0,27	0,52	0,37	0,386667	0	0	1
103	0,45	0,21	0,6	0,42	0	1	0
104	0,24	0,25	0,36	0,283333	0	0	1
105	0,68	0,28	0,34	0,433333	0	1	0
106	0,52	0,36	0,58	0,486667	0	1	0
107	0,84	0,95	1,08	0,956667	1	0	0
108	0,51	0,33	0,34	0,393333	0	0	1
109	0,53	0,33	0,23	0,363333	0	0	1
110	0,57	0,46	0,39	0,473333	0	1	0
111	0,91	0,89	0,83	0,876667	1	0	0
112	0,91	0,82	0,82	0,85	1	0	0
113	0,44	0,55	0,57	0,52	0	1	0
114	0,65	0,39	0,43	0,49	0	1	0
115	0,26	0,45	0,51	0,406667	0	1	0
116	0,86	0,35	0,61	0,606667	0	1	0

Додаток 3

Результати перевірки статистичної гіпотези щодо різниці у сформованості готовності студентів експериментальних і контрольних груп за статистичним критерієм Краскала-Уолиса після дослідно-експериментальної роботи

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,48666667	128	128	174
0,94	10	10	182
0,41666667	175	175	208
0,89666667	25	25	150
0,93	12	12	43
0,90333333	20	20	42
0,46333333	146	146	121
0,51333333	112	112	138
0,54666667	84	84	180
0,94	9	9	60
0,5	119	119	168
0,56	79	79	122
0,17333333	231	231	143
0,89333333	26	26	148
0,45	154	154	135
0,47666667	142	142	72
0,54	87	87	164
0,65	58	58	175
0,78333333	49	49	152
0,37333333	201	201	164

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,47	145	145	223
0,33	216	216	206
0,89333333	26	26	122
0,51333333	112	112	210
0,44333333	156	156	198
0,34666667	210	210	181
0,81	48	48	156
0,54666667	85	85	85
0,46333333	146	146	90
0,52333333	96	96	172
0,87333333	40	40	164
0,51666667	108	108	135
0,60666667	66	66	182
0,55333333	80	80	218
0,57333333	74	74	18
0,84333333	46	46	5
0,3	226	226	21
0,32666667	217	217	26
0,94333333	5	5	59
0,87666667	34	34	141
0,88	31	31	138
0,30333333	225	225	187
0,41666667	175	175	175
0,44	163	163	18
0,94666667	4	4	196

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,59	69	69	50
0,62	63	63	128
0,75	51	51	111
0,84333333	46	46	72
0,51666667	108	108	152
0,51666667	108	108	219
0,68333333	54	54	54
0,52	100	100	128
0,9	21	21	168
0,57333333	74	74	229
0,43333333	168	168	188
0,50666667	117	117	182
0,87666667	34	34	45
0,53	93	93	206
0,45333333	151	151	128
0,94	10	10	65
0,44333333	162	162	214
0,88	31	31	197
0,96666667	1	1	120
0,92666667	13	13	230
0,49333333	122	122	193
0,52333333	96	96	126
0,55333333	80	80	100
0,94333333	5	5	221
0,49333333	122	122	148

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,58333333	71	71	175
0,35	208	208	195
0,87666667	34	34	34
0,9	21	21	1
0,37666667	199	199	199
0,51333333	112	112	210
0,44333333	156	156	221
0,68	56	56	210
0,4	188	188	203
0,37	202	202	167
0,44333333	156	156	228
0,87333333	40	40	182
0,88333333	30	30	135
0,52	100	100	70
0,30333333	223	223	215
0,56666667	77	77	77
0,53	90	90	53
0,53333333	88	88	188
0,52	100	100	128
0,55	83	83	219
0,51	116	116	115
0,59666667	67	67	57
0,59333333	68	68	191
0,94333333	5	5	156
0,89	29	29	96

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,9	24	24	203
0,92	14	14	128
0,62666667	61	61	95
0,61	64	64	17
0,87666667	34	34	156
0,88	31	31	138
0,52	100	100	194
0,52	100	100	173
0,91666667	15	15	227
0,53333333	88	88	168
0,55333333	80	80	128
0,62333333	62	62	3
0,52666667	94	94	191
0,53	90	90	205
0,57333333	74	74	143
0,91	16	16	34
0,45	154	154	44
0,52	100	100	100
0,52333333	96	96	126
0,50666667	117	117	182
0,42	174	10433	52
0,40666667	182		16173
0,35	208		
0,45666667	150	Значення критерію Краскала-Уолиса 20,83354291	
0,86333333	43		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,87	42		
0,49666667	121		
0,48	138		
0,41333333	180		
0,64	60		
0,43333333	168		
0,49333333	122		
0,47333333	143		
0,46	148		
0,48333333	135		
0,57666667	72		
0,44	164		
0,41666667	175		
0,45	152		
0,44	164		
0,30333333	223		
0,36333333	206		
0,49333333	122		
0,34666667	210		
0,37666667	198		
0,41333333	181		
0,44333333	156		
0,54666667	85		
0,53	90		
0,42333333	172		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,44	164		
0,48333333	135		
0,40666667	182		
0,32	218		
0,90666667	18		
0,94333333	5		
0,9	21		
0,89333333	26		
0,64333333	59		
0,47666667	141		
0,48	138		
0,40333333	187		
0,41666667	175		
0,90666667	18		
0,38	196		
0,75666667	50		
0,48666667	128		
0,51666667	111		
0,57666667	72		
0,45	152		
0,31666667	219		
0,68333333	54		
0,48666667	128		
0,43333333	168		
0,27333333	229		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,4	188		
0,40666667	182		
0,84333333	45		
0,36333333	206		
0,48666667	128		
0,60666667	65		
0,34333333	214		
0,38	197		
0,49666667	120		
0,26	230		
0,39333333	193		
0,49	126		
0,52	100		
0,31	221		
0,46	148		
0,41666667	175		
0,38333333	195		
0,87666667	34		
0,96666667	1		
0,37666667	199		
0,34666667	210		
0,31	221		
0,34666667	210		
0,36666667	203		
0,43666667	167		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,27666667	228		
0,40666667	182		
0,48333333	135		
0,58666667	70		
0,33666667	215		
0,56666667	77		
0,69666667	53		
0,4	188		
0,48666667	128		
0,31666667	219		
0,51	115		
0,66333333	57		
0,39333333	191		
0,44333333	156		
0,52333333	96		
0,36666667	203		
0,48666667	128		
0,52666667	95		
0,91	17		
0,44333333	156		
0,48	138		
0,38666667	194		
0,42	173		
0,28333333	227		
0,43333333	168		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ	КГ
0,48666667	128		
0,95666667	3		
0,39333333	191		
0,36333333	205		
0,47333333	143		
0,87666667	34		
0,85	44		
0,52	100		
0,49	126		
0,40666667	182		
0,74	52		

Додаток К

**Порівняльні дані рівнів готовності майбутніх вихователів до
формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників**

		Групи	Етапи	Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
				(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.
Критерії	Мотиваційно-ціннісний	ЕГ	констатувальний	13,91	16	36,52	42	49,57	57
			контрольний	29,56	34	63,48	73	6,96	8
		КГ	констатувальний	16,38	19	43,10	50	40,52	47
			контрольний	14,66	17	54,31	63	31,03	36
	Соціально-рольовий	ЕГ	констатувальний	7,83	9	44,55	51	47,82	55
			контрольний	33,04	38	48,70	56	18,26	21
		КГ	констатувальний	4,31	5	45,69	53	50,00	58
			контрольний	12,07	14	43,10	50	44,83	52
	Комунікативно-діяльнісний	ЕГ	констатувальний	5,22	6	50,43	58	45,35	51
			контрольний	27,83	32	61,74	71	10,43	12
		КГ	констатувальний	5,17	6	42,38	48	53,45	62
			контрольний	13,79	16	50,86	59	35,35	41
Готовність до формування ціннісних орієнтацій	ЕГ	констатувальний	0,00	0	52,17	60	47,83	55	
		контрольний	29,56	34	60,87	70	9,57	11	
	КГ	констатувальний	0,00	0	54,31	63	45,69	53	
		контрольний	12,07	14	62,07	72	25,86	30	

Додаток Л

Результати перевірки статистичної гіпотези щодо різниці у сформованості готовності студентів експериментальних груп за статистичним критерієм Краскала-Уолиса до і після дослідно-експериментальної роботи

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту
0,28666667	208	208	116
0,37333333	175	175	7
0,25	218	218	153
0,49	115	115	18
0,52333333	88	88	9
0,40333333	160	160	14
0,36333333	181	181	124
0,51333333	103	103	103
0,61333333	53	53	74
0,30666667	198	198	6
0,19333333	226	226	111
0,29333333	205	205	65
0,34	192	192	229
0,29333333	205	205	19
0,48333333	118	118	135
0,44333333	139	139	119
0,54	78	78	79
0,38333333	170	170	45
0,65	45	45	35
0,54	79	79	177

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту
0,40333333	160	160	121
0,29666667	204	204	194
0,52666667	86	86	19
0,68	41	41	103
0,44333333	139	139	139
0,24666667	219	219	186
0,37666667	171	171	34
0,68	41	41	75
0,43	149	149	124
0,19	227	227	88
0,50666667	108	108	30
0,41666667	153	153	99
0,40666667	157	157	55
0,45333333	131	131	66
0,70666667	39	39	60
0,31	197	197	32
0,4	162	162	201
0,36	182	182	195
0,24333333	220	220	3
0,71	38	38	26
0,34666667	186	186	23
0,27	212	212	200
0,08333333	230	230	153
0,24	221	221	146
0,54666667	75	75	2

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту
0,39	167	167	58
0,55333333	66	66	51
0,71666667	37	37	36
0,37666667	173	173	32
0,45	132	132	99
0,45	132	132	99
0,61666667	52	52	40
0,28666667	208	208	92
0,26666667	213	213	15
0,37333333	177	177	60
0,3	201	201	148
0,57333333	60	60	108
0,41	156	156	26
0,26333333	214	214	85
0,38666667	169	169	129
0,40666667	157	157	7
0,21	224	224	145
0,21333333	222	222	23
0,39666667	165	165	1
0,36	183	183	10
0,42666667	151	151	113
0,39	167	167	88
0,32	196	196	66
0,37666667	171	171	3
0,26	215	215	113

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту
0,45	135	135	59
0,35	184	184	184
0,47666667	119	119	26
0,2	225	225	15
0,34333333	188	188	173
0,44666667	138	138	103
0,17666667	228	228	139
0,21333333	222	222	41
0,3	201	201	162
0,37	180	180	179
0,64333333	47	47	139
0,40666667	157	157	30
0,55	71	71	22
0,55333333	66	66	92
0,47	121	121	199
0,4	162	162	64
0,43	149	149	83
0,33333333	193	193	81
0,25333333	217	217	92
0,51666667	102	102	71
0,54333333	77	77	107
0,39666667	165	165	56
0,46	126	126	57
0,34333333	188	188	3
0,65666667	44	44	21

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту
0,46666667	123	123	17
0,28666667	208	208	11
0,29333333	207	207	49
0,34333333	188	188	54
0,44333333	139	139	26
0,28	211	211	23
0,48666667	116	116	92
0,52	92	92	92
0,45	132	132	12
0,63333333	48	48	81
0,42	152	152	66
0,45666667	127	127	50
0,26	215	215	86
0,49666667	112	112	83
0,44	146	146	60
0,34333333	188	188	13
0,55	71	71	135
0,45333333	129	129	92
0,45666667	127	127	88
0,37333333	175	175	108
0,48666667	116	Сума рангів 17323	Сума рангів 9095
0,94	7	Значення критерію Краскала-Уолиса 58,83336165	
0,41666667	153		
0,89666667	18		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту
0,93	9		
0,90333333	14		
0,46333333	124		
0,51333333	103		
0,54666667	74		
0,94	6		
0,5	111		
0,56	65		
0,17333333	229		
0,89333333	19		
0,45	135		
0,47666667	119		
0,54	79		
0,65	45		
0,78333333	35		
0,37333333	177		
0,47	121		
0,33	194		
0,89333333	19		
0,51333333	103		
0,44333333	139		
0,34666667	186		
0,81	34		
0,54666667	75		
0,46333333	124		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту
0,52333333	88		
0,87333333	30		
0,51666667	99		
0,60666667	55		
0,55333333	66		
0,57333333	60		
0,84333333	32		
0,3	201		
0,32666667	195		
0,94333333	3		
0,87666667	26		
0,88	23		
0,30333333	200		
0,41666667	153		
0,44	146		
0,94666667	2		
0,59	58		
0,62	51		
0,75	36		
0,84333333	32		
0,51666667	99		
0,51666667	99		
0,68333333	40		
0,52	92		
0,9	15		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту
0,57333333	60		
0,43333333	148		
0,50666667	108		
0,87666667	26		
0,53	85		
0,45333333	129		
0,94	7		
0,44333333	145		
0,88	23		
0,96666667	1		
0,92666667	10		
0,49333333	113		
0,52333333	88		
0,55333333	66		
0,94333333	3		
0,49333333	113		
0,58333333	59		
0,35	184		
0,87666667	26		
0,9	15		
0,37666667	173		
0,51333333	103		
0,44333333	139		
0,68	41		
0,4	162		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту
0,37	179		
0,44333333	139		
0,87333333	30		
0,88333333	22		
0,52	92		
0,30333333	199		
0,56666667	64		
0,53	83		
0,53333333	81		
0,52	92		
0,55	71		
0,51	107		
0,59666667	56		
0,59333333	57		
0,94333333	3		
0,89	21		
0,9	17		
0,92	11		
0,62666667	49		
0,61	54		
0,87666667	26		
0,88	23		
0,52	92		
0,52	92		
0,91666667	12		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту
0,53333333	81		
0,55333333	66		
0,62333333	50		
0,52666667	86		
0,53	83		
0,57333333	60		
0,91	13		
0,45	135		
0,52	92		
0,52333333	88		
0,50666667	108		

Додаток М

**Результати перевірки статистичної гіпотези щодо різниці у
сформованості готовності студентів контрольних груп
за статистичним критерієм Краскала-Уолиса
до і після дослідно-експериментальної роботи**

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		КГ до експерименту	КГ після експерименту
0,42	127	124	127
0,40666667	138	38	138
0,35	173	157	173
0,45666667	101	121	101
0,86333333	12	52	12
0,87	11	65	11
0,49666667	69	228	69
0,48	87	221	87
0,41333333	135	229	135
0,64	26	138	26
0,43333333	115	147	115
0,49333333	71	40	71
0,47333333	93	46	93
0,46	98	170	98
0,48333333	83	104	83
0,57666667	35	180	35
0,44	111	47	111
0,41666667	128	128	128
0,45	104	230	104
0,44	111	195	111

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		КГ до експерименту	КГ після експерименту
0,30333333	197	164	197
0,36333333	168	119	168
0,49333333	71	227	71
0,34666667	175	190	175
0,37666667	161	44	161
0,41333333	136	175	136
0,44333333	108	223	108
0,54666667	43	221	43
0,53	50	226	50
0,42333333	121	74	121
0,44	111	199	111
0,48333333	83	205	83
0,40666667	138	183	138
0,32	186	55	186
0,90666667	5	138	5
0,94333333	3	44	3
0,9	7	18	7
0,89333333	8	71	8
0,64333333	25	60	25
0,47666667	91	207	91
0,48	87	17	87
0,40333333	145	27	145
0,41666667	128	215	128
0,90666667	5	217	5
0,38	158	159	158

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		КГ до експерименту	КГ після експерименту
0,75666667	15	121	15
0,48666667	77	124	77
0,51666667	58	107	58
0,57666667	35	161	35
0,45	104	128	104
0,31666667	188	41	188
0,68333333	21	231	21
0,48666667	77	171	77
0,43333333	115	199	115
0,27333333	211	93	211
0,4	147	198	147
0,40666667	138	63	138
0,84333333	14	191	14
0,36333333	168	69	168
0,48666667	77	171	77
0,60666667	30	217	30
0,34333333	180	91	180
0,38	159	87	159
0,49666667	68	202	68
0,26	212	220	212
0,39333333	153	212	153
0,49	74	101	74
0,52	55	20	55
0,31	191	35	191
0,46	98	28	98

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		КГ до експерименту	КГ після експерименту
0,41666667	128	173	128
0,38333333	156	34	156
0,87666667	9	60	9
0,96666667	1	199	1
0,37666667	163	223	163
0,34666667	175	59	175
0,31	191	223	191
0,34666667	175	175	175
0,36666667	165	66	165
0,43666667	114	48	114
0,27666667	207	207	207
0,40666667	138	195	138
0,48333333	83	128	83
0,58666667	33	155	33
0,33666667	184	219	184
0,56666667	39	146	39
0,69666667	19	97	19
0,4	147	49	147
0,48666667	77	24	77
0,31666667	188	83	188
0,51	60	191	60
0,66333333	23	119	23
0,39333333	150	98	150
0,44333333	108	137	108
0,52333333	54	31	54

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		КГ до експерименту	КГ після експерименту
0,36666667	165	115	165
0,48666667	77	214	77
0,52666667	53	185	53
0,91	4	207	4
0,44333333	108	232	108
0,48	87	42	87
0,38666667	154	204	154
0,42	124	103	124
0,28333333	205	215	205
0,43333333	115	66	115
0,48666667	77	29	77
0,95666667	2	31	2
0,39333333	150	150	150
0,36333333	167	50	167
0,47333333	93	22	93
0,87666667	9	180	9
0,85	13	128	13
0,52	55	186	55
0,49	74	203	74
0,40666667	138	93	138
0,74	16	63	16
0,42	124	Сума рангів 15276	Сума рангів 11560
0,57333333	38	Значення критерію Краскала-Уолиса 3,317218925	
0,38333333	157		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		КГ до експерименту	КГ після експерименту
0,42333333	121		
0,53	52		
0,50333333	65		
0,16333333	228		
0,21333333	221		
0,14666667	229		
0,40666667	138		
0,4	147		
0,56	40		
0,54	46		
0,36	170		
0,45	104		
0,34333333	180		
0,54	47		
0,41666667	128		
0,11666667	230		
0,30666667	195		
0,37	164		
0,43	119		
0,19333333	227		
0,31333333	190		
0,54333333	44		
0,34666667	175		
0,21	223		
0,21333333	221		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		КГ до експерименту	КГ після експерименту
0,19666667	226		
0,49	74		
0,3	199		
0,28333333	205		
0,34	183		
0,52	55		
0,40666667	138		
0,54333333	44		
0,7	18		
0,49333333	71		
0,51	60		
0,27666667	207		
0,71333333	17		
0,63666667	27		
0,25	215		
0,24	217		
0,38	159		
0,42333333	121		
0,42	124		
0,45	107		
0,37666667	161		
0,41666667	128		
0,55	41		
0,11666667	231		
0,35333333	171		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		КГ до експерименту	КГ після експерименту
0,3	199		
0,47333333	93		
0,3	198		
0,50666667	63		
0,31	191		
0,49666667	69		
0,35333333	171		
0,24	217		
0,47666667	91		
0,48	87		
0,29666667	202		
0,22666667	220		
0,26	212		
0,45666667	101		
0,68666667	20		
0,57666667	35		
0,62666667	28		
0,35	173		
0,58333333	34		
0,51	60		
0,3	199		
0,21	223		
0,51333333	59		
0,21	223		
0,34666667	175		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		КГ до експерименту	КГ після експерименту
0,5	66		
0,53666667	48		
0,27666667	207		
0,30666667	195		
0,41666667	128		
0,38666667	155		
0,23666667	219		
0,4	146		
0,46333333	97		
0,53333333	49		
0,65333333	24		
0,48333333	83		
0,31	191		
0,43	119		
0,46	98		
0,41	137		
0,59	31		
0,43333333	115		
0,25333333	214		
0,32666667	185		
0,27666667	207		
0,11	232		
0,54666667	42		
0,28666667	204		
0,45333333	103		

Узагальнена оцінка готовності (об'єднана вибірка)	Ранги об'єднаної вибірки	Ранги за групами	
		КГ до експерименту	КГ після експерименту
0,25	215		
0,5	66		
0,62	29		
0,59	31		
0,39333333	150		
0,53	50		
0,67333333	22		
0,34333333	180		
0,41666667	128		
0,32	186		
0,29	203		
0,47333333	93		
0,50666667	63		