

**Міністерство освіти і науки України**

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»  
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

**ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ТЕРЦІАРНОЇ ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ  
ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:  
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Монографія

КНИГА 1

**Харків  
2021**

УДК 378.011.3-051:372.2]:37.015.31.091.2-021.64/66(02.064)

П42

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради  
(Протокол № 2 від 14.09.2021 р.)*

**Рецензенти:**

**Петриченко Л.О.**, доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради;

**Зданевич Л.В.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

**Невмержицька О.В.**, доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Підвищення рівня терціарної едукції майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти: теоретичний аспект: колективна монографія / авт. :  
**П42** Г. Ф. Пономарьова, А. А. Харківська, Х. А. Шапаренко, М. В. Роганова, А. І. Чаговець, І. В. Полякова та інші; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. – Харків : ФОРМ Бровин О.М., 2021. – Кн.1. – 552 с.

ISBN 978-617-8009-46-5

У монографії представлено теоретичний аспект розв'язання проблем підвищення рівня терціарної едукції майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, з'ясовано особливості формування кадрового потенціалу вихователів закладів дошкільної освіти в теорії та практиці педагогіки, виявлено сучасні аспекти специфіки терціарної едукції майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти та обґрунтовано теоретичні основи підвищення рівня терціарної едукції майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. Висвітлено теоретичне розв'язання проблем: розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури; виховання соціальних цінностей, творчого саморозвитку, інформаційно-комунікативної культури, лінгвокультурологічної компетентності, комунікативної толерантності у майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Колективна монографія стане у нагоді здобувачам вищої освіти, науково-педагогічним працівникам та іншим зацікавленим особам.

УДК 378.011.3-051:372.2]:37.015.31.091.2-021.64/66(02.064)

ISBN 978-617-8009-46-5

© ХГПА, 2021

Пономарьова Г.Ф.,  
Харківська А.А., Шапаренко Х.А.,  
Роганова М.В., Чаговець А.І.,  
Полякова І.В. та інші

## ЗМІСТ

<b>Перелік умовних позначень.....</b>	<b>6</b>
<b>Передмова .....</b>	<b>7</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Формування кадрового потенціалу вихователів закладів дошкільної освіти в теорії та практиці педагогіки .....</b>	<b>11</b>
1.1 Розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури як педагогічна проблема ( <i>Галина ПОНОМАРЬОВА, Арина ХАРКІВСЬКА</i> ).....	13
1.2 Виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти у теорії та практиці педагогічної науки ( <i>Алла ХАРКІВСЬКА., Олена КАПУСТИНА</i> ) .....	24
1.3 Формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів як психолого- педагогічна проблема ( <i>Марина РОГАНОВА, Анна КЛІСБА</i> ) .....	39
1.4 Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як педагогічна проблема ( <i>Алла ЧАГОВЕЦЬ, Інна ДАВИДЧЕНКО</i> ).....	62
1.5 Генеза вихованості комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі педагогічної практики ( <i>Ірина ПОЛЯКОВА, Людмила ЄФІМЕНКО</i> ).....	86
1.6 Творчий саморозвиток особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти як психолого-педагогічна проблема ( <i>Христина ШАПАРЕНКО, Тетяна БАКУМЕНКО</i> ).....	111
Висновки до першого розділу.....	134
<b>РОЗДІЛ 2. Сучасні аспекти специфіки терціарної едукції майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти .....</b>	<b>137</b>
2.1 Сутність і структура комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури ( <i>Галина ПОНОМАРЬОВА, Арина ХАРКІВСЬКА</i> ).....	138

2.2	Сутність і характеристика соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти ( <i>Алла ХАРКІВСЬКА., Олена КАПУСТИНА</i> ) .....	158
2.3	Сутність та структура інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ( <i>Марина РОГАНОВА, Анна КЛЄБА</i> ).....	178
2.4	Структура лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ( <i>Алла ЧАГОВЕЦЬ, Інна ДАВИДЧЕНКО</i> ).....	199
2.5	Сутність та структура виховання комунікативної толерантності у майбутніх вихователів ( <i>Ірина ПОЛЯКОВА, Людмила ЄФІМЕНКО</i> ).....	220
2.6	Сутність та структурні компоненти творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти ( <i>Христина ШАПАРЕНКО, Тетяна БАКУМЕНКО</i> ) .....	233
	Висновки до другого розділу.....	259
<b>РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи підвищення рівня терціарної освіти майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти .....</b>		<b>261</b>
3.1	Теоретико-методологічні основи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури ( <i>Галина ПОНОМАРЬОВА, Арина ХАРКІВСЬКА</i> ) .....	263
3.2	Теоретичні основи системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти ( <i>Алла ХАРКІВСЬКА., Олена КАПУСТИНА</i> ) .....	307
3.3	Теоретичні засади технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ( <i>Марина РОГАНОВА, Анна КЛЄБА</i> ).....	346

3.4	Теоретичне обґрунтування технології формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ( <i>Алла ЧАГОВЕЦЬ, Інна ДАВИДЧЕНКО</i> ).....	369
3.5.	Теоретичні основи виховання комунікативної толерантності у процесі педагогічної практики ( <i>Ірина ПОЛЯКОВА, Людмила ЄФІМЕНКО</i> ).....	397
3.6	Наукове обґрунтування технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу ( <i>Христина ШАПАРЕНКО, Тетяна БАКУМЕНКО</i> ) .....	427
	Висновки до третього розділу.....	452
	<b>Післямова.....</b>	<b>454</b>
	<b>Список використаних джерел.....</b>	<b>55</b>

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

ЗДО	– заклад дошкільної освіти
ЗВО	– заклад вищої освіти
КК	– комунікативна культура
СЦ	– соціальні цінності
КТ	– комунікативна толерантність
МПДО	– майбутній педагог дошкільної освіти
БКДО	– Базовий компонент дошкільної освіти
ОПП	– освітньо-професійна програма

## ПЕРЕДМОВА

Соціально-економічні перетворення в суспільстві актуалізували терціарний зміст вищої педагогічної освіти, що зі зміною освітніх парадигм і впровадженням інноваційних педагогічних технологій, орієнтованих на варіативність, індивідуально-творчі форми й методи підготовки фахівців, стала інститутом відтворення та трансляції культури. Це викликає необхідність суттєвих змін у пріоритетах освітньої політики, оновлення її змісту введенням інформаційно-комунікаційних компонентів, створенням інформаційно-технологічного забезпечення освітнього процесу.

У Комюніке Комісії «Європейська вища освіта у світі» (Брюссель, 11.07.2013 р.) визначено, що заклади вищої освіти «повинні посилити свою привабливість; активно просувати міжнародну мобільність студентів і персоналу; забезпечувати інноваційний зміст освіти світового класу, а також досконалість у викладанні та можливості досліджувати; вступати у співробітництво й стратегічні партнерства з іншими ВНЗ, урядовими установами, приватним сектором і громадянським суспільством у всьому світі» [13].

Тож реформування вітчизняної системи освіти передбачає посилення професійності й професіоналізму висококваліфікованих фахівців як для всіх освітніх систем у цілому, так і для системи дошкільної освіти зокрема.

Незаперечним показником прогресу людства є ставлення сучасного суспільства до вдосконалення кожної окремої людини, її індивідуальності, що віднайшло своє втілення у філософії людиноцентризму, а в педагогіці – у принципі дитиноцентризму. Новою світоглядною парадигмою зумовлена трансформація системи освіти як єдиного комплексу – від дошкільної ланки до вищої освіти. Провідні принципи функціонування та взаємопов'язаного розвитку систем дошкільної та вищої освіти з підготовкою фахівців освітніх ступенів за напрямом підготовки 012 Дошкільна освіта задекларовано в низці загальнодержавних нормативних документів, а саме: Законі України «Про вищу

освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Базовому компоненті дошкільної освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 20.11.2011 № 462 та державних стандартах дошкільної та початкової освіти, затверджених наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22.05.2012 № 615, у яких обґрунтовано необхідність і доцільність упровадження компетентісного підходу в освіті.

Найважливішим пріоритетом у вихованні молодого покоління на сучасному етапі, як зазначено в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (затверджено Наказом МОН України від 16.06.2015 р. № 641), є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації; передача молодому поколінню соціокультурного досвіду, багатства духовної культури народу, що має стати основою формування особистісних рис громадянина України: національної самосвідомості, розвиненої духовності, моральної культури.

При цьому у Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція) зазначається, що одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти є збереження унікальності особистості дошкільника, розвитку його освіченості та вихованості. Реалізація Базового компоненту дошкільної освіти (нова редакція) здійснюється у процесі навчання, виховання, різного роду комунікацій дитини в дитячому колективі та з дорослими. Разом із цим у Законі України «Про вищу освіту» одним із стратегічних завдань реформування вітчизняної системи освіти визначено формування особистості на підґрунті патріотичного, правового, екологічного виховання, виховання соціальної культури, зокрема і розвитку моральних цінностей учасників освітнього процесу.

Одночасно сучасний стан багатонаціонального й полікультурного суспільства із безліччю протиріч переконує у тому, що нині у процесі спілкування переваги набуває взаєморозуміння, яке досягається шляхом налагодження взаємовідносин на основі етичних, моральних та культурних цінностей і, поза сумнівом, на основі норм і установок толерантності.



Усвідомлення особистістю протиріч у соціумі і прийняття принципів витриманості, плюралізму думок, поваги до оточуючих спонукає до розуміння необхідності рівноправного діалогу.

Особливий інтерес викликає і регуляторний механізм взаємовідносин у соціумі, що пояснюється стрімкими реформаторськими змінами в політичному, економічному, культурному житті України, які, зі свого боку, зумовили появу нових соціально-психологічних, морально-правових, національно-релігійних умов діяльності суспільства й міжособистісних взаємозв'язків у ньому.

У світлі приведення національних євроінтеграційних намірів щодо розвитку системи вищої освіти у відповідність із перспективами національного розвитку актуальності набуває тема «Підвищення рівня терціарної едукції майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти: теоретичний аспект».

Так як система дошкільної освіти – найперша ланка в підготовці особистості до життя, то цілком логічно, що питання підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчого саморозвитку в культурно-освітньому просторі педагогічного закладу освіти є одним із наскрізних.

Однак на підставі аналізу поточного стану системи освіти виявлено тенденцію щодо зниження як загальної культури особистості, так і спроможності здобувачів вищої освіти до пошуку, обробки й аналізу значного обсягу професійно-значущої інформації, переведення її в особистісне знання, неспроможності передачі таких знань у повному обсязі в професійній діяльності. Тож одним із основних завдань сучасної модернізації вищої педагогічної освіти, пов'язаної з її комплексною інформатизацією, стає формування інформаційно-комунікативної культури випускників педагогічного вишу як визначальної умови розвитку й існування особистості в інформаційному суспільстві, як цілісної готовності до успішної адаптації людини у світі інформації та комунікацій.

Особливості розвитку та формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності є досить актуальною проблемою, оскільки для жодної іншої професії не висувається таких вимог до людини, як професія педагога, учителя, вихователя. Вихователь закладів дошкільної освіти є головною постаттю. Саме від його професійності залежить інтелектуальне, духовне, соціальне, емоційне становлення особистості дітей дошкільного віку. Безперечно, ефективність роботи закладів освіти залежить не лише від програм навчання й виховання, а й від особистості педагога, його взаємин із дітьми та професіоналізму. Кожен талановитий, висококваліфікований, вдумливий педагог поєднує у своїй практиці загальнотеоретичні досягнення педагогіки, власний досвід, особистісні переваги та особливості дітей, із якими він працює.

Зважаючи на зазначене вище, колективна монографія «Підвищення рівня терціарної едукації майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти: теоретичний аспект» – нагальна праця, що є продуктом узагальнення матеріалів дисертаційних робіт науково-педагогічних працівників Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, що проводились у академії та за її межами інших закладах освіти.

## **РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІКИ**

Реформування вітчизняної системи освіти передбачає потребу підготовки педагога нового покоління для всіх освітніх систем, зокрема і для системи дошкільної освіти. Визначаючи характер сучасної системи дошкільної освіти, пов'язаної із адаптацією до європейських і світових стандартів, необхідно наголосити, що її стрижнем є розвивальна, культуро-творча домінанта, а одним із основних чинників розвитку особистості в дошкільному віці є комунікативний розвиток в умовах інтеграційних процесів взаємодії та діалогу культур. Особливої актуальності при цьому набуває проблема розвитку комунікативної культури вихователів закладів дошкільної освіти, які працюють із дошкільнятами, адже саме від рівня розвитку їх комунікативної культури залежить комунікативний розвиток дітей.

Майбутні педагоги нової формації, які безпосередньо причетні до піклування, до процесу едукативної діяльності дітей раннього і дошкільного віку, повинні бути патріотами своєї держави, мати загальнолюдські, національні, особистісні цінності й виховувати їх у дітей, що є актуальним на сучасному етапі розвитку вітчизняної дошкільної освіти.

Із швидким розвитком інформаційних технологій виникає потреба суттєвих змін у пріоритетах освітньої політики, оновлення її змісту введенням інформаційно-комунікаційних компонентів, створенням інформаційно-технологічного забезпечення освітнього процесу. Інформаційно-комунікативна культура є базовим уявленням людини про інформаційно-комунікаційні процеси в навколишньому світі, суспільстві; джерелом тієї чи іншої інформації; системою юридичних і морально-етичних норм, чим визначається значущість ціннісної орієнтації в інформаційному середовищі. Тож переходом до нової інформаційно-комунікативної цивілізації об'єктивуються знання

як особистісно-значущий освітній продукт і до майбутніх педагогів висуваються вимоги щодо уміння запроваджувати методи інфокомунікації, що є потужним засобом міжособистісної професійно-педагогічної взаємодії.

Найважливішим пріоритетом у вихованні молодого покоління на сучасному етапі є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації; передача молодому поколінню соціокультурного досвіду, багатства духовної культури народу, що має стати основою формування особистісних рис громадянина України: національної самосвідомості, розвиненої духовності, моральної культури. Тож проблема формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО набуває загальнодержавного значення, оскільки йдеться про збереження й примноження соціально-духовних багатств суспільства.

Особливий інтерес викликає її регуляторний механізм взаємовідносин у соціумі, що пояснюється стрімкими реформаторськими змінами в політичному, економічному, культурному житті України, які зумовили появу нових соціально-психологічних, морально-правових, національно-релігійних умов діяльності суспільства й міжособистісних взаємозв'язків у ньому. Комунікативна толерантність, як один із механізмів, що значною мірою впливає не лише на розвиток соціального клімату, міжособистісні стосунки, політику, є одним із вирішальних складників виховання сучасної людини.

Одним із стратегічних завдань є створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі. Отже, актуальною стає потреба щодо підготовки фахівців, спроможних до ініціативності, творчого мислення, проектування і реалізації ціннісно значущих сценаріїв власної неперервної життєтворчості та розвитку творчої особистості дітей.

## **1.1 Розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури як педагогічна проблема**

Сьогочасний стан реформування вітчизняної системи вищої освіти зумовлений не лише інтеграцією системи вищої освіти в європейський освітній простір, а й об'єктивними вимогами часу, розвитком громадянського інформаційного суспільства, адаптацією системи вищої освіти до вимог сучасної ринкової економіки, переорієнтацією освітнього процесу на всебічний розвиток особистості.

Л. Зданевич наголошує в процесі підготовки сучасного майбутнього фахівця педагогічного профілю важливо, щоб майбутній професіонал досконало опанував відповідний клас педагогічних теорій, міг використати їх при вирішенні практичних завдань, використовувати базові знання для розробки нових педагогічних проєктів, застосовувати їх в умовах динаміки сучасної освіти [19].

На думку М. Лазарева, «основними шляхами розвитку систем освіти є: постійне оновлення змісту вищої освіти з метою більш повного забезпечення потреб суспільства ...; орієнтація на забезпечення конкурентоспроможності випускників на ринку праці; формування у студентів професійних та соціально-особистісних якостей, які б дозволили йому повністю реалізувати свій інтелектуальний потенціал; поглиблення автономії та забезпечення академічної незалежності закладів освіти, посилення їх зв'язків із роботодавцями як основними замовниками фахівців; розширення академічної мобільності студентів, що дозволить повніше реалізовувати їх інтелектуальний потенціал» [27, с. 9– 10; 38].

У зв'язку з цим був прийнятий оновлений Закон «Про вищу освіту» (2014 р.), у якому визначено взаємодію між п'ятьма рівнями вищої освіти (початковий (короткий цикл), перший (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-науковий), науковий) та п'ятьма ступенями

вищої освіти (молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук) [69].

Отже, перед закладами вищої освіти (ЗВО) виникла проблема щодо розробки нових освітніх програм бакалаврату та магістратури, визначення специфіки програм магістрів порівняно з програмами бакалаврів та їх особливого позиціонування в ступеневій системі.

У чинному Законі України «Про вищу освіту» магістр – це «освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми» [69].

На думку Р. Гейзерської, «головна ознака магістратури – підготовка фахівців з поглибленими знаннями, які оволоділи методами та засобами наукових досліджень, уміннями самостійно на високому рівні виконувати наукову, педагогічну та управлінську діяльність. Магістерська підготовка є більш індивідуалізованою порівняно з бакалавратом» [10, с. 9–10].

Сьогодні підготовка магістрантів здійснюється на основі таких нормативно-правових документів України: Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність» (2015 р.) [73], Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.) [71], «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015 р.) [72] тощо. Комплекс нормативно-правових актів [71; 75; 89; 92] висуває сучасні вимоги до рівня та структури підготовки фахівців, які працюють у системі освіти, неодноразово підкреслюючи їх роль у розвитку молодого покоління.

Зміни, які відбуваються не тільки в системі вищої освіти, а й у суспільстві в цілому, визначають потребу у фахівцях, які володіють не тільки міцними знаннями, а й важливими особистісними якостями. До них відносяться: високий рівень загальної культури; розвинена здатність до емпатії, рефлексії; здатність керувати своїми емоціями, володіти собою; розуміння й усвідомлення ролі комунікації та її впливу на становлення успішної особистості; навички

створення творчої атмосфери, що дозволяє учасникам взаємодії самовиражатися, максимально реалізувати природний потенціал, працюючи в умовах співпраці, довіри та взаємоповаги, що може визначатися як рівень комунікативної культури (КК) особистості.

С. Вітвицька наголошує на тому, що підготовка магістрантів «виступає в органічній єдності загального, особливого й одиничного. Як загальне, вона відображає закономірності здобуття вищої освіти та є складовою означеної системи; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності; як одиничне – відображає залежність педагогічної підготовки від індивідуальних особливостей магістрів, рівня їх знань, інтересів, схильностей» [8, с. 6].

Магістр дошкільної освіти – «фахівець у галузі дошкільної освіти, здатний до науково-дослідної, проєктної і викладацької діяльності на інноваційному рівні, орієнтований на пошук нового в організації педагогічного процесу, створення, упровадження та поширення освітніх інновацій задля високої результативності своєї професійної діяльності, формування інноваційної особистості вихованця» [28, с. 93].

На думку О. Ємчик, «магістр дошкільної освіти характеризується високим рівнем розвитку професійної педагогічної компетентності або, іншими словами, готовності на професійному рівні виконувати свої посадові і фахові обов'язки, відповідно до сучасного стану розвитку дошкільної педагогіки як науки й надбань передового педагогічного досвіду» [17, с. 61].

Дошкільна освіта – найперша невід'ємна складова системи освіти. Її основа – культуротворчий, розвивальний принцип виховання надійної і відповідальної особистості, яка в майбутньому прагнучим покращити своє життя і життя своєї країни [39; 40; 96].

Отже, визначаючи характер сучасної системи дошкільної освіти, пов'язаної із адаптацією до європейських і світових стандартів, необхідно зазначити її цільову спрямованість на едукацію та гармонійний усебічний розвиток дитини

в умовах інтенсивного розвитку інтеграційних процесів взаємодії та діалогу культур, про що наголошено в низці міжнародних і вітчизняних ключових законодавчих документів (Universal Declaration of Human Rights (Всесвітня декларація прав людини, 1948 р. [22]); Convention on the Rights of the Child (Конвенція ООН «Про права дитини», 1989 р. [110], Про ратифікацію Конвенції про права дитини в Україні 1991 р. [78]); European Convention on the Exercise of Children's Rights (Європейська конвенція про здійснення прав дітей, 1996 р. [132], Про ратифікацію Європейської конвенції про здійснення прав дітей в Україні 2006 р. [77]); Конституція України (1996 р. [33]); Закони України «Про охорону дитинства» (2001 р. [76]), «Про освіту» (2017 р. [75]), «Про дошкільну освіту» (2001 р. [70]). У зв'язку з цим дошкільна освіта має реорганізуватися в гнучку, варіативну та інваріантну систему, яка зможе реалізувати державне освітнє замовлення та відповідати запитам споживачів освітніх послуг, тобто дошкільників, їх батьків або осіб, що їх замінюють.

Дошкільне дитинство – психологічно унікальний період, у якому відбувається становлення уявлень дитини про можливі засоби спілкування з дорослими та однолітками, засвоюються основні правила та способи передачі інформації співрозмовнику про свої потреби, бажання і ставлення до нього та ситуації. Тому важливу роль відіграє готовність вихователя організувати подієвий підхід до організації взаємодії з дитиною, що сприяє становленню особистості та її прогресивному гармонійному розвитку.

Одним із основних чинників розвитку особистості в дошкільному віці є комунікативний розвиток. Комунікативна культура людини – це ніби своєрідна візитна картка, це показник рівня освіченості людини, бо від того, наскільки грамотно людина висловлює свої думки, почуття, переживання, досягає взаєморозуміння, залежить її успіх як у повсякденній, так і в професійній діяльності. Особливо важлива ця думка щодо КК вихователя закладу дошкільної освіти (ЗДО), який працює з дошкільнятами, бо саме від рівня її розвитку в педагога залежить комунікативний розвиток дітей.



Вимоги до знань, умінь, дій і особистісних якостей майбутніх вихователів ЗДО чітко представлені в Стандарті вищої освіти України. Як зазначено в «Стандарті вищої освіти України підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти – магістра – з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта»», «магістрант у галузі дошкільної освіти має оволодіти поглибленими теоретичними та практичними знаннями, гнучкими вміннями і сталими професійними навичками за спеціальністю «012 Дошкільна освіта» та додатковою спеціальністю або спеціалізацією задля здійснення управлінської, адміністративної, моніторингової, психологічної діяльності» [85]. Також у змісті Стандарту вказується, що майбутній вихователь ЗДО повинен критично, толерантно, людяно й доброзичливо ставитися до думок і позицій інших; вибудовувати педагогічний соціум у ЗДО як парадигму демократичного, толерантного суспільства; створювати сприятливі умови для партнерської взаємодії і демонструвати терпиму, просоціальну поведінку з різними суб'єктами освітнього процесу закладу освіти; використовувати комунікацію для задоволення потреби самовдосконалення та поліпшення власної професійної майстерності, інтелектуального та культурного розвитку тощо [85].

Таким має бути вихователь ЗДО, бути не тільки педагогом для дошкільнят, організатором дошкільної справи, а й людиною з розвиненою комунікативною культурою, доброзичливою та тактовною.

Із метою популяризації дошкільної освіти та підвищення статусу працівників системи дошкільної освіти було проведено низку заходів.

Величезний поштовх до розвитку вітчизняної дошкільної освіти дав I Всеукраїнський з'їзд педагогічних працівників дошкільної освіти, який відбувся 5 листопада 2010 року в Києві. Делегати та учасники цього заходу обговорили й затвердили проекти нормативних документів, вирішальних для розвитку системи дошкільної освіти України та впровадження державного стандарту задля забезпечення обов'язкової ефективної та якісної дошкільної освіти і рівного доступу до її здобуття дошкільнятами [22].

2011 року створено Асоціацію працівників дошкільної освіти з метою

«сприяння розбудові національної освіти як важливого засобу творення української держави, підвищення професійної майстерності працівників дошкільної освіти, зростання ролі і місця дошкільної освіти у суспільстві, а також задоволення та захист законних соціальних, економічних, творчих, вікових, національно-культурних, спортивних та інших спільних інтересів своїх членів» [2].

Із 2011 року щорічно в останню неділю вересня в Україні почали відзначати Всеукраїнський день дошкілля. Урочистості відбуваються в кожному закладі дошкільної освіти, а також на районному, міському, обласному та всеукраїнському рівнях.

Серед заходів із формування та розвитку КК особистості проведено Всеукраїнський вебінар «Формування культури мовлення дітей дошкільного віку» [95], на якому було зазначено, що культура мовлення є обов'язковою складовою загальної та комунікативної культури особистості.

30 серпня 2018 року відбулася міська педагогічна конференція «Про підсумки розвитку освіти міста Харкова у 2017/2018 навчальному році та пріоритетні завдання на 2018/2019 навчальний рік в умовах становлення Нової української школи». Директор освіти Департаменту Харківської міської ради О. Деменко у своїй промові оголосила завдання на наступний рік, які полягають у створенні умов для відкритого діалогу та сприянні багатосторонньої комунікації між дітьми, педагогічними працівниками та батьками, що «має забезпечити взаєморозуміння серед усіх учасників освітнього процесу та своєчасне упередження конфліктних ситуацій» [16].

Для вирішення вищеназваних завдань у ЗДО повинні працювати висококваліфіковані, конкурентоспроможні й усебічно освічені вихователі з розвиненою комунікативною культурою для ефективної співпраці із різними категоріями дітей дошкільного віку та їх батьками, колегами, адміністративним центром ЗДО, вітчизняними та міжнародними партнерами, органами управління і самоврядування.

28 вересня 2018 року в місті Києві були проведені заходи з нагоди

відзначення Всеукраїнського Дня дошкілля. Один із заходів організатори присвятили «сучасній дитині дошкільного віку», на якому було наголошено, що одним із показників успішності дошкільника є його всебічний розвиток. Однак розвиток усебічних здібностей дошкільнят неможливий без розвиненої КК вихователя.

Моніторингове дослідження КК дітей дошкільного віку [15] дає підстави для висновку, що лише незначна кількість дошкільників (27 %) можуть вільно й невимушено спілкуватися, уміють встановлювати контакт, визначати емоційний стан співрозмовника, вислуховувати його, не перебиваючи. У 59 % дошкільнят – продуктивність комунікативної діяльності недостатня, діти зазнають труднощі, спілкуючись з іншими. 14 % дошкільників важко контактують, мають значні ускладнення в спілкуванні, рідко конфліктують між собою, проте не вміють визначати емоційний стан співрозмовника.

Саме в такому ракурсі постає питання як покращити підготовку майбутніх вихователів ЗДО загалом і розвиток їх КК зокрема, щоб вони могли грамотно й відповідально виконувати свої професійні обов'язки; формувати КК дошкільників, ураховуючи індивідуально-психологічні особливості дітей та їх батьків, педагогічного колективу; встановлювати ділові оптимальні шляхи вирішення комунікативних проблем і суперечностей.

Отже, актуальною невирішеною педагогічною проблемою вищої школи в умовах магістратури залишається розвиток КК майбутніх вихователів ЗДО як складова формування кадрового потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

У сучасних умовах важливим завданням є підвищення якості трудового життя, тобто рівня задоволення особистих потреб вихователів ЗДО через їх професійну діяльність. Але далеко не завжди педагогічні працівники задоволені умовами праці, відносинами з дітьми, їх батьками та в колективі, заробітною платою, матеріально-технічною базою ЗДО тощо, що впливає на результативність функціонування системи дошкільної освіти, забезпечення реалізації права громадян на здобуття дошкільної освіти.

Отже, проблема полягає в помітному зниженні мотивації вихователів ЗДО до власної професійної діяльності загалом і КК зокрема. Мотивація вихователів є дуже значущою й актуальною проблемою, оскільки вона обумовлює успіх фахової та комунікативної діяльності і спонукає педагогічних працівників підвищувати професійний рівень, навчатися і вдосконалюватися протягом життя, розвивати свою комунікативну культуру, творчий потенціал, використовувати сучасні освітні технології.

Відтак для підвищення мотивації майбутніх вихователів ЗДО до власної професійної компетентності загалом і КК зокрема держава повинна розробити заходи щодо забезпечення підвищення заробітної плати педагогічним працівникам, надання їм місця проживання, безоплатного гарантованого пакету медичних послуг, безоплатного проходження курсів, семінарів, тренінгів, покращення матеріально-технічної бази закладу дошкільної освіти тощо. Отже, ще однією проблемою є зниження мотивації вихователів ЗДО до розвитку КК.

Проблема розвитку різних видів професійної культури у майбутніх фахівців ЗДО досліджувалася в різних напрямках: управління розвитком мовленнєво-комунікативною культурою майбутніх вихователів ЗДО (А. Чала), розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури (І. Княжева), розвиток організаційної культури керівників закладів дошкільної освіти в системі післядипломної освіти (А. Яцинік).

Дослідження А. Чалої [115] було спрямоване на впровадження системи управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО через інтеграцію лінгвістичних і психолого-педагогічних знань, використання інтерактивних методів навчання, актуалізації процесів самовиховання й самовдосконалення.

Однак, дослідження А. Чалої націлене лише на процес управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури, а не професійна підготовка й дослідження розвитку КК, що є значно ширшим поняттям, ніж розвиток мовленнєво-комунікативної культури.

Предметом дослідження І. Княжевої стали теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури [26].

Науковець наголошує, що «ефективність розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури забезпечується такими педагогічними умовами: висвітлення у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів сутності методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення, усвідомлення значущості якого відбуватиметься в контексті результатів педагогічної діяльності; набуття особистого досвіду здійснення педагогічної діяльності, необхідного для аналізу, відбору і створення методичних продуктів; забезпечення навчальної автономії майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах їхньої магістерської підготовки» [26, с. 15].

Дослідження А. Яцинік було спрямоване на впровадження педагогічної технології, яка забезпечила успішний розвиток організаційної культури фахівців дошкільної освіти. Ця технологія реалізувалось за етапами активізації мотиваційно-ціннісної сфери здобувачів освіти магістратури до розвитку організаційної культури через пізнання й розкриття себе в професійній діяльності; здобуття здобувачів вищої освіти магістратури знань і набуття вмінь організаційної культури на заняттях і в позааудиторній роботі; самоаналізу та відповідної корекції здобувачами вищої освіти магістратури розвитку власної організаційної культури під час проходження управлінської практики [127, с. 3].

Н. Ткачова правильно помітила, що система соціальних норм, концептуальних ідей, значень, смислів, ідеалів відображає провідні гуманістичні пріоритети суспільства та виступає головним орієнтиром для розвитку освітньої системи в цілому [86].

В умовах сьогодення викладачі закладів вищої освіти повинні використовувати освітні технології, адекватні сучасним технологічним

можливостям і які сприяють розвитку КК майбутніх вихователів та гармонійному входженню особистості в комунікативно-інформаційне суспільство. Проблема полягає в тому, що спостерігається розрив між потенційними можливостями, які надають сучасні технічні засоби та телекомунікації, і розумінням значної кількості викладачів шляхів використання цих нововведень для забезпечення своєї професійної діяльності та організації освітнього процесу закладу вищої педагогічної освіти. Тому у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО загалом і розвитку їх КК в умовах магістратури зокрема необхідно гармонійно поєднати традиційні й нові освітні технології.

На питання «Чи хотіли б Ви удосконалити навички щодо використання інтерактивних методів навчання та нових інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяють успішному розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО?» 79 % опитаних науково-педагогічних працівників відповіли «так», 21 % – дали неоднозначної відповіді.

Проведене дослідження підтвердило, що наразі стан розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури не відповідає вимогам сучасної освіти й необхідно зосередити увагу на розробці методик вимірювання рівня її розвитку та пошуку шляхів підвищення даного рівня. Тож перед закладами вищої педагогічної освіти стоїть завдання розробити цілісну систему для підвищення рівня розвитку зазначеного виду культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, яка б забезпечувала можливість здійснення інтернаціональних, професійних контактів із різними категоріями дітей дошкільного віку та їх батьками, колегами, адміністрацією, партнерами закладу дошкільної освіти, органами управління і самоврядування в майбутній професійній діяльності тощо.

Постає питання, яким чином в умовах збільшення обсягу самостійної роботи магістрантів, інформатизації суспільства й освіти забезпечити розвиток КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури на рівні, що сприятиме професійно-творчому становленню та підвищенню якості

виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного віку.

Отже, до проблем розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури відносимо: необхідність розробки нових освітніх програм магістратури, відповідно до оновленої нормативно-правової бази; незначний інтерес до оновлення комунікативних знань, підвищення рівня комунікативної грамотності, здійснення рефлексії розвитку власної комунікативної культури; нерозвиненість здатності змінювати та контролювати особистісну комунікативну культуру залежно від ситуації спілкування із суб'єктами освітнього процесу; помітне зниження мотивації вихователів ЗДО до розвитку КК; необхідність забезпечення всебічного гармонійного розвитку дітей дошкільного віку, що є неможливим без розвинутої комунікативної культури вихователя; відсутність методик вимірювання рівня розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури тощо.

На основі вищесказаного [26, 86, 115, 127] можна стверджувати, що вирішення проблем розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури вимагає належної уваги. Це зумовлено тим, що високий і якісний рівень її розвитку дозволяє вихователю нової генерації виконувати основну соціальну функцію щодо формування цілісної, усебічно розвинутої особистості, вирішувати не тільки свої професійні завдання, але і переструктурувати всю систему раніше набутих знань, поглиблювати якість не тільки професійної але й особистісної взаємодії, зробити внесок у психофізичний і емоційно-особистісний розвиток дітей дошкільного віку з урахуванням їх індивідуальних особливостей, ситуації розвитку та їх внутрішніх потреб, розвивати загальні та професійні компетентності задля формування успішного кадрового потенціалу.

Повноцінне формування кадрового потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти не можливе без виховання у здобувачів вищої освіти загальних цінностей, зокрема соціальних.

## **1.2 Виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти у теорії та практиці педагогічної науки**

Сучасний розвиток загальної культури особистості, рівня її вихованості, що певною мірою залежить від соціально-економічного, ідейно-політичного, науково-технічного становища будь-якої країни, ставить перед вищою освітою завдання не тільки сформувати загальні, професійні та фахові компетентності майбутніх фахівців, але й виховати справжніх патріотів своєї батьківщини, високоморальних, духовно збагачених особистостей, які мають високий рівень вихованості загальнолюдських, національних, родинних цінностей.

На сьогодні, під час викладання освітніх компонентів за різними освітніми програмами, унаслідок недостатньої уваги до проблем виховання соціальних цінностей (СЦ) у майбутніх педагогів порушуються їх ціннісні орієнтири і духовна складова, адже процес едукації «у системі безперервної освіти являє собою тривалий процес поступового переходу від незнання до знання» [165].

У Концепції духовного розвитку України наголошується: «У питаннях освіти і виховання, так само як і в царині політики та економіки, мають бути вироблені чіткі духовні принципи. Кожен має на своєму місці: на архієрейській чи університетській кафедрі, у вузі чи школі, у храмі чи у парламенті – відповідно до переконань, згідно зі Словом Божим і настановами сумління, діяти» [46].

К. Ушинський уважав, що особливе значення у процесі становлення особистості «має виховання моральних якостей, яке спрямоване на подолання в людей негативних рис характеру і поведінки та на формування в них почуття добра. У процесі виховання особистості слід формувати саме такі моральні якості, як любов до Батьківщини, правдивість, працьовитість, гуманність, почуття відповідальності, дисциплінованості, почуття власної гідності, тверду волю і характер» [149].



Виховання суспільно важливих цінностей відбувається через партнерство, починаючи з дитинства в колі родини та закладу дошкільної освіти (ЗДО), і здійснюється протягом життя. У Державному стандарті дошкільної освіти [124, с. 16] наголошується на запровадженні принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці дитини, вихователя і батьків або осіб, які їх замінюють, забезпечення рівного доступу всіх дітей до ЗДО.

Одним із освітніх напрямів інваріантної складової Базового компонента дошкільної освіти (БКДО) за новою редакцією є «Дитина в соціумі», що передбачає формування здатності до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовності до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються у дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення спільного життя [124]. Інтегрують із БКДО й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні, що передбачають створення умов для гармонійного всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця, зокрема в галузі педагогічної освіти, та вимагають розробку нових підходів до організації і здійснення освітнього процесу майбутніх працівників освіти загалом та педагогів дошкільної освіти (МПДО) в закладі вищої освіти (ЗВО). «Усебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим співгромадянам і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [55, 125]. Відповідно до вимог сучасності однією із найважливіших проблем, яку повинні вирішувати науково-педагогічні працівники ЗВО, є виховання у здобувачів вищої вищої освіти суспільно

важливих СЦ, що спрямовані на успішну самореалізацію у майбутній професійній діяльності та власному житті.

З огляду на необхідність дослідження проблеми виховання СЦ у МПДО, проаналізуємо стан її вивчення.

Слід зазначити, що проблема цінностей не є новою для педагогіки. Ще з часів античності філософсько-етичні концепції про цінності в житті суспільства та окремої особистості привертала значну увагу філософів. Проблема виховання цікавила мислителів ще античних часів, які були першими, хто підіймав питання виховання як дітей і молоді, так і старшого покоління (Геракліт, Сократ, Арістотель, Демокріт, Платон та інші). Геракліт зазначав, що «обов'язок людини полягає в тому, щоб її діяльність і поведінка відповідали законам моралі. Відзначимо, що Сократ був активним прихильником дотримання законів держави і відповідального їх дотримання» [62, с. 34–25; 103, с. 408].

Давньогрецький філософ Арістотель також дотримувався схожої думки і переконував у тому, що добродесною може називатися лише та людина, яка «відповідальна перед своїм обов'язком і державою» [103, с. 408]. При цьому Арістотель відстоював принципи природовідповідності й гармонійного розвитку особистості, уважав, що людина має бути діяльною. Тобто діяльність душі має бути спрямована на удосконалення певних соціальних цінностей і соціальних орієнтирів, особливо певних добродесностей. Він був переконаний, що мета виховання людини полягає в розвитку вищих якостей душі – розумових і вольових, а от саме виховання має здійснюватися державою, яка і визначає його мету, завдання, зміст.

Принципу природовідповідності дотримувався також Демокріт. Підготувати людину до реального життя, виховати в неї справжню любов до природи і дати всі можливі знання про неї – найголовніше завдання виховання на думку мислителя. Демокріт уважав, що позитивних наслідків і результатів у вихованні особистості можна досягти за допомогою праці, адже, за його словами, будь-який вид праці кращий, аніж бездіяльність.

Тому навчання і виховання він визначає як важливу і серйозну трудову діяльність. Уважаємо, що таке твердження є досить актуальним, оскільки й справді без праці й докладання зусиль не буде якісного результату власної професійної діяльності.

Підсумовуючи усе вищенаведене, можна дійти висновку, що античні філософи й видатні мислителі приділяли значну увагу проблемі виховання людини, у кожного була своя позиція щодо всебічного формування особистості.

Філософські вчення і педагогічні ідеї грецьких мислителів продовжували розвивати й філософи Давнього Риму. Наприклад, давньоримський політичний діяч, письменник, мислитель і оратор Марк Тулій Цицерон уважав, що постійний розвиток й удосконалення людини – найголовніше, і цьому треба приділяти неабияку увагу ще з раннього дитинства. Також він був прихильником покарань для дитини, однак це було рідко і якщо інші засоби виховання не діяли. На думку Цицерона, дітей не можна карати в стані гніву, а тому важливу роль у вихованні він приділяв грі, яка беззаперечно могла спростувати й полегшити якусь негативну ситуацію чи поведінку з боку дитини. При цьому гра забезпечує гарну поведінку дитини і розвиває розумові здібності, пам'ять, увагу тощо.

Відповідно до викликів сьогодення можна стверджувати, що гра залишається найбільш ефективним засобом під час едукації дитини. За концепцією нової української школи сучасні педагоги дошкільної освіти беззаперечно мають керуватися цим, адже це допомагає в освітньому процесі поліпшити зв'язок між педагогом і дитиною, і безпосередньо впливає на результативність у вихованні особистості.

Марк Фабія Квінтіліан – давньоримський оратор, теоретик і педагог, висунув низку вимог до вчителя, а саме: педагог має бути освіченим, стриманим щодо покарання і має знати, як заохотити дитину. Він переконаний, що потрібно добре знати дитину (її вподобання, особливості, здібності, рівень розвитку тощо), аби забезпечити успішність і ефективність навчання.

Й. Песталоцці [78, с. 41] визначав, що центром виховання є формування людини, її морального обличчя, толерантності до людей, а отже, є основою виховання цінностей.

К. Ушинський [65] називав цінності орієнтирами для педагога, підґрунтям культури, що підтримується і збагачується різними соціальними інститутами, серед яких чільне місце належить освіті. Зокрема, до цінностей він відносив життя, красу, добро, духовність.

На значущості виховання цінностей у дітей дошкільного віку наголошувала С. Русова, яка зазначала: «народні моральні цінності (совість, правдивість, гідність, справедливість, чесність тощо) повинні червоною ниткою проходити через усе життя дитини» [17, с.73].

У працях М. Монтесорі [140, 181] акцентується увага на необхідності встановлення моральних норм, що ґрунтуються на таких цінностях, як гуманність, милосердя, доброзичливість, працелюбство, правдивість, справедливість, рівноправність, солідарність тощо.

В. Сухомлинський [15, 141, 142] убачав важливу роль цінностей у вихованні особистості. Учений уважав, що необхідно не просто створювати систему цінностей, а й активно утверджувати її своїми діями, протистояти злу, прагнути вдосконалювати суспільні відносини. До завдань морально-ціннісного виховання педагог відносив забезпечення перетворення знань про духовність, моральність, красу як систему ціннісних понять, духовно-ціннісні переконання.

Актуальність проблеми виховання майбутніх педагогів у сучасних умовах доводять результати моніторингових досліджень.

2019 року Державною науковою установою «Інститут освітньої аналітики» було представлено матеріали за результатами вивчення тенденцій розвитку дошкільної освіти. За розподілом педагогічних працівників закладів дошкільної освіти за освітніми ступенями (освітньо-кваліфікаційними рівнями) на кінець 2018 року лише 58 % вихователів мають освітній рівень бакалавр, спеціаліст або магістр, тоді як 40,6 % – молодші бакалаври (спеціалісти) і 1 % – невизначений освітній ступінь [38, с. 23].

Дніпропетровська область і місто Київ мають значну кількість працівників закладів дошкільної освіти, які отримали освітній рівень бакалавра або магістра, складає 6 738 осіб і 8 725 осіб відповідно. У Харківській області їх загальна кількість складає 4 901 осіб [38, с. 28]. З огляду на це, є необхідність у збільшенні кількості працівників ЗДО на Харківщині, які мають освітній рівень бакалавра, або магістра.

Ці дані вказують на потребу в забезпеченні ЗДО кваліфікованими кадрами, які мають повну вищу педагогічну освіту і сформовану систему загальнолюдських цінностей.

Вищезазначена проблема не може бути вирішена у межах даного дослідження, оскільки вимагає дослідження на загальнодержавному рівні.

Метою дошкільної освіти є «забезпеченні цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок» [125]. Зі свого боку освітні програми спрямовані передусім на розвиток дітей, їх інтересу до пізнання, активності, допитливості, відкритості до взаємодії та живої комунікації з навколишнім світом, ініціативності, готовності до експериментування, випробування себе, а не на цілеспрямовану підготовку до школи [33].

За результатами дослідження було встановлено, що суттєва кількість вихователів ЗДО продемонструвала недостатній рівень обізнаності в питаннях БКДО. Зокрема, 96 % вихователів уважали себе достатньо обізнаними в БКДО, однак лише 46 % респондентів правильно відповіли, що БКДО визначає зміст і результати освітньої діяльності, а 51 % правильно зазначили, що БКДО передбачає сформованість мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій дитини 6 (7) років життя.

У межах анкетування було з'ясовано, які *професійні знання та уміння* педагогічні працівники вважають найбільш актуальними. Визначено, що педагоги віддають перевагу знанням методики проведення занять, віковій психології дітей та особливостей їх емоційного розвитку, умінню

організовувати діяльність вихованців, планувати освітній процес. Разом з тим найменша кількість педагогів (22 % керівників ЗДО, 17 % вихователів) акцентувала увагу на знаннях нормативно-правової бази, а серед показників умінь – на вмінні здійснювати самоаналіз діяльності вихователів (21 % керівників ЗДО, 33 % вихователів), діагностувати рівень розвитку вихованців (26 % керівників ЗДО та 37 % вихователів) [3].

Аналіз результатів моніторингового дослідження дав підстави дійти висновку, що на сьогодні існує необхідність у підвищення фахового рівня педагогів дошкільної освіти, що в умовах реформування освітньої галузі безумовно включає і виховання в них СЦ.

Дослідженню цінностей присвячені праці Ю. Волинець, О. Ременець.

О. Ременець у дисертаційній роботі «Базові цінності становлення громадянського суспільства в Україні» [126, с. 9] проаналізувала структуру базових цінностей, їх розвиток та трансформації в сучасних умовах. При цьому основою базових цінностей учена вважає архетип української культури і пов'язує їх з особливостями розвитку громадянського суспільства в Україні в сучасну добу.

Водночас, поза увагою авторки дослідження залишилися питання інтеграції України в європейський та світовий освітні простори, зв'язок соціальних цінностей українського суспільства із загальноєвропейськими та загальнолюдськими цінностями.

Значення цінностей для МПДО доведено Ю. Волинець [21, с. 197]. Учена зазначає, що цінності в житті майбутнього вихователя ЗДО виступають соціально-значимими орієнтирами його діяльності та педагога, становлять фундамент його культури.

Дослідниця також звертає увагу на те, що ціннісна орієнтація є засобом залучення майбутнього педагога галузі дошкільної освіти до загального, що пов'язане з формуванням дослідницьких умінь, прихильностей до певних ідеалів, мотивації до здійснення педагогічної діяльності, озброєння певними знаннями, вміннями, навичками організації дослідницького пошуку.

Проблема духовних цінностей висвітлена у дисертаційних роботах П. Дуліна «Консолідуєча функція духовних цінностей у розвитку українського суспільства» та А. Яковенко «Духовні цінності християнського людинознавства ХХ століття». А. Яковенко [178, с. 5] духовні цінності вивчав у контексті християнських. У своїй праці вчений доводить, що християнські духовні цінності спроможні протистояти антропологічній деструкції, виконуючи таку функцію як втілення до життя євангельських цінностей і задоволення духовних потреб суспільства, в умовах гострої кризи сучасного буття та залишаються майже єдиним ефективним засобом формування людинотворчих цінностей

Водночас П. Дулін [41, с. 25] духовні цінності аналізував більш докладно, підкреслюючи, що фундаментальною цінністю духовної сфери народного буття є людська і громадянська гідність, верховенство, пріоритет культивування яких поступово стає стратегією консолідації української архетипної історичної системи, що витримала істотний вплив інших цивілізацій і культур. А виконання найбільш консолідуєчої функції в системі духовних цінностей учений відводить гуманістичним соціальним цінностям права і правової держави.

Заразом у вищезазначеній роботі залишено поза увагою інші види цінностей, наприклад, такі, як повага до інших, толерантність.

І. Кадієвською у дисертаційній роботі «Цінності освітнього гуманізму в контексті глобалізації» [51 с. 9, 17, 24] проаналізовано історичну еволюцію основних напрямків філософських досліджень з проблем освітнього гуманізму; освітній гуманізм в умовах глобалізації через імперативи гуманістичної глобальної ідеології; детермінанти аксіологічного знання в освіті, висвітлено роль та значення гуманістичних цінностей для розвитку освіти ХХІ століття.

Погоджуємося із ученою про те, що найвища цінність не система, а людина, яка не повинна втрачати духовні цінності та чистий навколишній світ. Із огляду на це, слушною є думка авторки дослідження, що стратегія в галузі створення нової освітньої парадигми має бути гуманістично орієнтованою.

Зважаючи на це, розвиток особистості передбачає засвоєння моральних правил, норм, цінностей, створює передумови для якісного професійного зростання: «формулювати і вирішувати власні життєві проблеми і виконувати завдання професійного саморозвитку, проявляти якості, що свідчать про новий вищий рівень активності, самостійності, особистісної саморегуляції, досягнення сталого успіху одному або декількох видах діяльності» [155 ]

У дисертаційній роботі О. Висоцької «Моральні цінності як основи взаємодії суспільства з природою» [18, с. 4] досліджено сутність та особливість моральних цінностей як основ взаємодії суспільства з природою, з'ясовано фактори та механізми становлення певних ціннісних переваг у суспільстві відносно навколишнього середовища, а також проаналізовано інваріантні і конкретні культурно-історичні передумови формування ціннісного ставлення до природи у сучасному суспільстві.

Уважаємо, що значущість цієї роботи полягає у тлумаченні цінностей у контексті взаємодії людини з навколишнім середовищем, виховання толерантності та поваги до довкілля.

Ураховуючи значущість національно-патріотичного виховання, проаналізуємо роботи, у яких виокремлено саме національно-патріотичні цінності.

Духовне відродження українського народу можливе завдяки збереженню національних культурно-історичних традицій і сповідуванню загальнолюдських цінностей. Національні цінності є історично зумовленими і створеними народом погляди, ідеали, традиції, звичаї, обряди, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях. Водночас відрізняються національними проявами і є основою соціальної діяльності людей певної етнічної групи [117, с. 4].

У дисертації О. Корнієнко «Національні цінності особистості: сутність та особливості формування» [69, с. 8, 9] з'ясовано сутність національних цінностей особистості, особливості їх формування та тенденції розвитку. Дослідником було проаналізована природа, сутність, зміст системи цінностей



особистості; сутність національного, його місце і роль в системі ціннісних орієнтирів людини, різноманітні типології національної орієнтації особистості.

Слушною видається думка автора, який наголошує на соціальності національних цінностей, пояснюючи її тим, що національні цінності обумовлюються системою навчання і виховання, пов'язані з певною структурою соціальних відносин, формуються відповідно до інтересів суспільства та коригуються і спрямовуються ним.

Досліджуючи виховання СЦ у МПДО, була вивчена робота С. Кострюкова [71, с. 6, 11], що наближена до теми дослідження. Учений визначає основні шляхи та механізми формування демократичних цінностей у сучасної студентської молоді, розкриває зміст базового поняття «цінності» в історії філософської думки та в сучасних зарубіжних і вітчизняних філософських дослідженнях. На його думку, демократичні цінності передбачають визначення людини і суспільства загалом цінностями, що реалізуються в певному соціальному середовищі в результаті соціально-політичної дії.

У роботі досить детально визначено умови, обставини та фактори формування демократичних цінностей у студентської молоді, досліджено необхідність та проблеми впровадження в освітній процес вищої школи самостійної дисципліни, що сприяє вихованню демократичних цінностей.

Пріоритетні педагогічні цінності вихователя ЗДО є полем дослідження О. Падалки [105, с. 148–149]. На думку вченої, сформованість педагогічних цінностей вихователів визначається їх позицією, компетентністю, педагогічною етикою, педагогічною майстерністю. Для досягнення цієї мети в освітній процес ЗДО О. Падалка пропонує включити спецкурси та спецсемінари, на яких будуть реалізовуватись завдання гуманістичного та аксіологічного виховання. Такі форми роботи є ефективними при виховання СЦ у МПДО.

Для дослідження значну цінність становлять роботи, присвячені соціальним цінностям, які досліджували Т. Алексеєнко, І. Мейжис, О. Остапенко, В. Ряшко.

Зокрема, у праці Т. Алексеєнко [138, с. 32–33] з'ясовано, що СЦ виступають у ролі компоненту суспільного життя, загальнообов'язкових правил поведінки, які встановлюють межі дозволеного, порушення яких супроводжується певними санкціями. Як зазначає вчена, СЦ сприймаються і усвідомлюються людиною в 3-х аспектах: в ідеальному вираженні як система ідеалів; у конкретному вербальному – у вигляді певних правил і норм; у конкретному практичному – у вигляді набутих якостей, у їх практичному втіленні й реалізації через поведінку людини.

На жаль, серед базових СЦ Т. Алексеєнко виокремлює лише солідарність, довіру, толерантність, авторитет.

У своїй роботі І. Мейжис [88] акцентує увагу на ролі цінностей у соціальній еволюції. Дослідницею здійснено аналіз цінності сучасних суспільств, зокрема українського; презентовано методики дослідження.

Науковцями О. Остапенко, В. Ряшко [103, с. 404] досліджено роль і місце СЦ та орієнтації в професійній діяльності молодих спеціалістів, випускників ЗДО в Україні. Проте, дослідниками залишено поза увагою особливості виховання СЦ в освітньому процесі педагогічного ЗВО.

Із огляду на те, що об'єктом дослідження є процес виховання СЦ у МПДО, заслуговують на увагу роботи, присвячені вихованню цінностей.

Зокрема, проблемі виховання гуманістичних цінностей присвячені праці О. Александрової, Д. Мацько, В. Ципко.

У дисертаційній роботі О. Александрової «Формування гуманістичних цінностей у фаховій підготовці майбутнього вчителя» [1, с. 9, 11] акцентовано увагу на вихованні гуманної особистості майбутнього вчителя. Для вирішення цього питання стосовно переорієнтації майбутнього вчителя на гуманістичні педагогічні цінності, що забезпечить особистісне зростання та задовольнить потребу суспільства у високоморальному фахівці О. Александровою запропоновано методику виховання гуманістичних цінностей майбутнього вчителя шляхом забезпечення сприятливих педагогічних умов, у якій головною

метою фахової підготовки на педагогічних спеціальностях є виховання гуманної особистості майбутнього вчителя.

Проте, використання системного підходу до процесу формування гуманістичних цінностей майбутнього вчителя дослідниця переважно визначає через запровадження системи позааудиторних виховних заходів, тоді як недостатньо висвітлено проблема виховання СЦ під час освітнього процесу у ЗВО. Разом із тим, залишається поза увагою виховання цінностей під час педагогічної практики, яка відіграє важливу роль в освітньому процесі.

Вивчаючи проблеми виховання СЦ у МПДО в теорії та практиці педагогічної науки проаналізуємо праці О. Долженко, В. Кузнецової, М. Роганової, О. Хорошайло, які досліджували проблеми виховання цінностей кадрового потенціалу вихователів.

В. Кузнецова у своїй дисертаційній роботі «Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів» [74, с. 6, 12] на основі історико-генетичного аналізу філософської і психолого-педагогічної літератури, визначила сутність та зміст гуманістичних цінностей як ознаки духовної культури особистості вчителя, виявила основні тенденції формування гуманістичних цінностей у майбутніх учителів. Дослідницею представлено методику визначення рівня гуманістичних цінностей і систему формування гуманістичних цінностей у майбутніх учителів.

Однак, існує потреба у розробці методики виховання інших видів цінностей, що пов'язані із соціально-політичними чинниками, а також критеріїв для їх вимірювання.

У дисертаційній роботі «Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі» О. Долженко [36, с. 2] ґрунтовно досліджено проблему виховання духовних цінностей студентської молоді.

Виховання духовних цінностей студентської молоді педагогічних закладів, на думку вченого, спрямоване на виховання через духовне наставництво, організований культурний і полікультурний простір, який сприяє гармонізації, формуванню внутрішнього світу, найбільш важливою умовою

безпеки суспільства є наявність і збереження системи культурних та духовних цінностей, що складають ціннісний сенс людського буття.

Ця думка є слушною, оскільки процес виховання пропонується будувати на основі принципу демократизму та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що відповідає вимогам сьогодення, а сучасний педагог є наставником, що допомагає особистості розвинути найкращі якості.

М. Роганова у дисертаційній роботі «Теорія і практика виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів засобами культурологічних дисциплін» [128, с. 4] висвітлює проблему виховання цінностей у контексті виховання духовної культури. Учена доводить, що моделюючи цілісний образ випускника-інтелігента ЗВО, науковці єдині в тому, що випускник повинен бути перш за все людиною культури, тобто вільною, гуманною, духовною особистістю, орієнтованою на цінності світової і національної культури, здібною до творчої самореалізації у світі культурних цінностей, до етичної саморегуляції й адаптації в соціокультурному середовищі, що змінюється.

О. Хорошайло [168, с. 9–10] у дисертаційній роботі «Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями» схарактеризовано зміст виховної діяльності через сприйняття педагогом здобувачів освіти з обмеженими фізичними можливостями як партнерів у взаємодії; гармонізації та гуманізації стосунків молодої людини з особливими освітніми потребами і суспільства через педагогізацію середовища ЗВО; перевазі емоційного аспекту над інформаційним.

Аналіз наукового доробку дозволив дійти висновку, що гуманізація освітнього процесу є важливою умовою виховання цінностей. І хоча праця О. Хорошайло має вузьку специфіку, оскільки спрямована на вирішення проблеми виховання духовно-моральних цінностей у здобувачів освіти з обмеженими фізичними можливостями.

Заслуговує на увагу дисертаційна робота «Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи» І. Лебідь [77, с. 8],

у якій досліджено проблему виховання національних цінностей на основі аксіологічного підходу у виховному процесі загальноосвітньої школи в сучасних умовах.

Серед методів виховання національних цінностей І. Лебідь надає перевагу в поясненні цінностей, керованій дискусії, ціннісній дії, ціннісному аналізу, шкільного практикуму, тренінгу, ігровому моделюванню. Деякі з них, такі як дискусія, ігрове моделювання, практикум, тренінг можуть бути використані в роботі з МПДО.

Відповідно до алгоритму дослідження та з метою з'ясування ступеня розробленості проблеми виховання цінностей у МПДО проаналізуємо наукові доробки М. Кайкової, В. Ляпунової, О. Монке, О. Соколовської, Т. Танько, Н. Тарарак, які присвячені проблемам виховання саме МПДО.

О. Соколовська [137, с. 331] зазначає, що виховання у майбутніх вихователів ЗДО стійкої орієнтації на цінності передбачає відкриття і ґрунтовне дослідження «невідомих сторінок» історії педагогіки з метою ознайомлення здобувачів вищої освіти з традиціями та цінностями українського народу; розширення можливостей для підвищення рівня загальної культури здобувачів вищої освіти, організації різноманітних культурних заходів та забезпечення вільного доступу здобувачів освіти до відвідування таких заходів.

Уважаємо за необхідне врахувати думку вченої при пошуку шляхів підвищення ефективності виховання СЦ у МПДО.

Заслуговує на увагу робота М. Кайкової [52, с. 76], яка висвітлює практичні аспекти виховання життєвих цінностей бакалаврів дошкільної освіти. Зокрема, учена акцентує увагу на сучасному проведенні занять для майбутніх педагогів дошкільної освіти, що передбачає інтерактивне інноваційне навчання. Таке навчання має ґрунтуватися на дослідженні внутрішньої природи учасників освітнього процесу, оскільки, на думку вченої, цінності повинні формуватися на основі особистого переживання, коли загальне стає суб'єктивним.

Запропонований ученою підхід до організації освітнього процесу у ЗДО має бути врахований при визначенні педагогічних умов виховання СЦ у МПДО.

У дисертаційній роботі «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури» О. Монке наголошено на ролі цінностей, зокрема зазначається: «знання та культурні цінності, які передаються у процесі навчання, інтерпретуються відповідно до реальності іншого покоління (студентів), під час чого сама їх сутність може трансформуватися» [91, с. 66].

На значущості виховання цінностей та ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя наголошено В. Ляпуновою, Л. Добровольською та іншими: «Стійка і несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій зумовлює оптимальний вибір методів і прийомів самовдосконалення, загальну ефективність цього процесу, розвиток таких якостей, як цілісність, надійність, вірність певним педагогічним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль щодо досягнення особистісної досконалості, активної професійної позиції» [82, с. 109].

Т. Танько та Н. Тарарак [143, с. 6] визначають складові системи цінностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: цінності, зв'язані з твердженням особистістю своєї ролі в соціальній сфері; цінності, що задовольняють потреби в спілкуванні; цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності; цінності, що дозволяють здійснити самореалізацію; цінності, що дають можливість задоволення практичних потреб.

Здійснивши аналіз робіт, присвячених вихованню цінностей, особливо соціальних, можна зробити висновок, що СЦ відіграють важливу роль у становленні особистості та є значимими у процесі особистісного зростання [57,58].

Водночас аналіз наукових джерел та результати опитувань, моніторингових досліджень щодо виховання СЦ у майбутніх педагогів дошкільної освіти сприяли виявленню проблем:

- забезпечення ЗДО кваліфікованими кадрами, які мають повну вищу педагогічну освіту і сформовану систему загальнолюдських цінностей;
- підвищення рівня вихованості СЦ в умовах реформування освітньої галузі в Україні;
- удосконалення понятійно-термінологічного апарату процесу виховання СЦ у МПДО;
- розробки структурно-функціональної моделі системи виховання СЦ у МПДО та критеріїв, показників, рівнів вихованості соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти;
- упровадження спецкурсу для підвищення рівня вихованості СЦ у МПДО в освітній процес ЗДО педагогічного спрямування.

Отже, виховання СЦ у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти мусить бути невід'ємною складовою процесу едукації. Формування цінностей та комунікативної культури відбувається не лише під час освітнього процесу зі сторони викладача. Новітні технології, інформаційні ресурси впливають на всю діяльність людини, тому буде доречно дослідити формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів.

### **1.3 Формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів як психолого-педагогічна проблема**

На сучасному етапі реформування вищої освіти радикальні зміни, що відбуваються в суспільстві, пов'язані з процесами глобальної інформатизації та масової комунікації. Це потребує створення нових педагогічних умов та пошуку новітніх методик викладання різних дисциплін,

за допомогою яких забезпечувалася б підготовка висококваліфікованих вихователів, як кадрових фахівців закладів дошкільної освіти.

З розвитком інформаційно-комунікативного суспільства підвищується потреба у вихователях, які володіють новими способами вилучення із професійно орієнтованої інформації знань та забезпечення їх ефективної передачі як на технічному рівні, так і на рівні комунікації. Тож із переходом до нової інформаційно-комунікативної цивілізації посилюються вимоги щодо володіння майбутніми вихователями навичками інфокомунікації, що є потужним засобом міжособистісної професійно-педагогічної взаємодії. При цьому вони повинні володіти високим рівнем культури, що формуватиметься в процесі систематичної й неперервної якісної освіти.

Реформації системи вищої освіти сприяють «змінам її орієнтирів з наявних знань до постійно оновлюваних та поповнюючих динамічні знання, отримати які можна з різноманітних джерел різними способами, починаючи від академічних занять і до самостійно організованої навчальної діяльності із застосуванням інформаційних технологій, що відповідатиме індивідуальному стилю особистості. Задача системи освіти, на погляд, полягає саме в забезпеченні можливості вибору, в створенні багатоваріантних та доступних джерел освіти і підвищення професійного росту» [183].

Відповідно до тенденцій, заданих Болонським процесом, на сьогодні оновлені українські освітні стандарти стали модульними, орієнтованими на вибір освітніх програм самими здобувачами вищої освіти відповідно до їхніх професійних здібностей та інтересів [30; 53; 203; 205].

Сучасні науковці (О. Авраменко [2], І. Булах [24], В. Зінченко [59], О. Ляшенко [102], І. Прокопенко [145] та інші) стверджують, що якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості, є фактором соціальної стабільності в Україні.

Для другої половини ХХ століття властиве прискорення науково-технічного прогресу й посилення його впливу на всі сфери життя суспільства.



У зв'язку з глобальною інформатизацією суспільства у системах науки, культури, освіти все більше уваги приділяється новим інформаційним технологіям, а гуманітарні основи інформатизації, сконцентровані на інформаційно-комунікативній культурі особистості й суспільства, залишаються осторонь. Збільшення інформаційних ресурсів призвів до протиріч між виробництвом та застосуванням інформації. Інформаційний надлишок перетворився на дефіцит потрібної інформації.

Підходи до проблеми інформаційно-комунікативної культури стали застосовуватись уже в 70–80 роки ХХ століття, причому в різних галузях науки: філософії та культурології, інформатиці та семіотиці, психології та педагогіці, мистецтвознавстві та соціології.

Термін «інформаційне суспільство» характеризує суспільство, у якому кожен міг би створювати інформацію й знання, мати до них доступ, користуватися й обмінюватися ними для того, щоб дати ... можливість повною мірою реалізувати свій потенціал» [56, с. 5].

В. Кириленко зазначає, що «інформаційне суспільство» характеризує суспільство, у якому функціонує інформація високої якості, а також є всі необхідні засоби для її зберігання, розподілу й застосування. Інформація легко та швидко поширюється на вимогу зацікавлених людей, організацій і подається їм у звичній для них формі. Вартість користування інформаційними послугами настільки не висока, що вони стали доступними кожній людині. В інформаційному суспільстві люди мають можливість отримувати доступ до надійних джерел інформації. Процес комп'ютеризації позбавляє їх рутинної роботи, дозволяє забезпечити високий рівень автоматизації обробки інформації в освіті, виробництві, в соціальній сфері» [72, с. 13].

Завдяки «інформатизації освіти, активного впровадження в освітній процес сучасних технологій та передових досягнень сучасної педагогічної науки, кардинальні зміни вимог соціального замовлення до підготовки майбутніх фахівців для інформаційного суспільства» відбувається «формування

особи із цілісним світоглядом, що ґрунтується на інформаційному підході до аналізу процесів і явищ дійсності» [184].

Інформаційно-комунікативна культура, як частина загальної культури, як містке та складне поняття, потребує окремого аналізу вхідних до неї понять.

Поняття «інформація» широковживане. Воно походить від латинського «informatio», що в перекладі означає роз'яснення, виклад.

В Українському педагогічному словнику термін «інформація» визначається як одне з загальних понять науки; у широкому розумінні – нові відомості про навколишній світ, одержувані в результаті взаємодії з ним [43].

У словнику зазначається, що термін «інформація» останнім часом широко вживається в усіх галузях науки, зокрема у філософії, психології, педагогіці, соціології, лінгвістиці. Спроби поцінувати не тільки кількісну, а й якісну сторону інформації впливали на розвиток семантичної та прагматичної інформації. Основою прагматичних концепцій є вимірювання кількості ціннісної інформації, а семантичною оцінкою відбивається сенс, зміст повідомлень. Також інформація може існувати у вигляді текстів, малюнків, світлин, відео, сигналів, радіохвиль, імпульсів, жестів і міміки, запаху та смаку тощо.

Американський дослідник Р. Тейлор визначив такі типи застосування інформації:

- інформація висвітлюється (створюється контекст або щоб краще зрозуміти ситуацію);
- інформація потрібна для розуміння проблеми (інформація застосовується більш вибірково, ніж у висвітленні, щоб уточнити аспекти проблеми);
- інструментальна (застосовується для створення алгоритму);
- фактична (застосовується для представлення фактів, явищ, дійсності);
- констатувальна (застосовується для перевірки даних);
- проектувальна (застосовується для передбачення майбутніх дій);

- мотиваційна (застосовується для спрямування певних дій);
- особистісна або політична (застосовується для повноцінного функціонування в соціумі) [204].

Розвиток новітніх комп'ютерних технологій в освіті, інформатизація, розвиток нових засобів зв'язку, опрацювання інформації – усе це надало терміну «інформація» надзвичайно великого значення. Переконані, що інформація має бути об'єктивною, достовірною, повною й актуальною.

І. Мочалов та В. Онопрієнко визначають інформатизацію як зміну системних якостей галузі освіти, із метою посилення її чутливості до інновацій, надання можливостей активного цілеспрямованого застосування світових інформаційних потоків, нових можливостей впливати на освітню, наукову, професійну траєкторію, а з ними й на історичну траєкторію країни [114, с. 16 – 17].

Є. Семенюк перевагу надає більш технологічним аспектам інформатизації й вважає, що це процес створення, розвитку й загального застосування інформаційних засобів і технологій, чим забезпечується досягнення й підтримка рівня інформованості всіх членів суспільства, необхідного й достатнього для кардинального поліпшення якості праці й умов життя в суспільстві [161].

За сучасних умов невід'ємною складовою інформатизації суспільства є інформатизація освіти, що є комплексом заходів щодо перетворення педагогічних процесів за допомогою інформаційної продукції, засобів, технологій. Теоретична основа інформатизації освіти – це, насамперед, інформатика. Сьогодні освіта стоїть нарівні з глобальними проблемами людства – розвитку земної цивілізації, екології, енергетики, кібернетики, харчування тощо. Зазначемо, що «під інформаційною технологією навчання в професійній підготовці викладачів, вихователів слід розуміти систему загальнопедагогічних, психологічних, дидактичних, спеціальних прийомів і процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням технічних

і людських ресурсів, спрямовану на проектування й реалізацію змісту» освітніх програм [184].

Для інформатизації освіти необхідна відповідна професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на сучасному рівні інформаційного суспільства. Тож, основною метою інформатизації освіти є підготовка вихователів, які б володіли необхідними навичками впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, тобто могли б запроваджувати інформаційні методи й технології навчання у своїй майбутній професійній діяльності.

Інформатизація освіти в контексті постіндустріального суспільства перебуває в колі досліджень вітчизняних, сучасних і зарубіжних науковців, серед них: О. Буйницька [22], С. Дяченко [52], С. Литвинова [99], Ю. Машбиць [119] та інші. Дослідники наголошують, що здійснення підготовки майбутніх фахівців неможливе без упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Вироблені в цих дослідженнях положення й висновки мають важливе значення для формування й удосконалення вмінь і навичок роботи з інформацією, послуговування нею для навчання, саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації, важливо сформувати в майбутніх фахівців уявлення про діалогічність, варіативність, відкритість знань, виробляти потребу в неперервній освіті.

Іншим напрямом упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті є мережа Інтернет, що сприяє об'єднанню користувачів у кіберкомунікативні співтовариства завдяки своїм унікальним можливостям — анонімний характер електронної комунікації дає можливість долати расові, вікові, статеві та фізичні перешкоди, виникає якісно новий спосіб асинхронних комунікацій, скасовується обмеження тимчасових поясів і розпорядку дня. Електронній комунікації властивий «ефект запам'ятовування» завдяки можливості запису та збереження повідомлень. На цих базових тезах побудовано розгорнуту схему додаткових можливостей: сприяння

взаєморозумінню, толерантності та готовності сприйняти чужі погляди й розходження, виробленню загальних цінностей [179].

Із погляду Т. Гостевич, інформатизація освіти – це не тільки збільшення комп'ютерів в освітніх закладах та розширення доступу до мережі Інтернет, а й розробка нових освітніх технологій, які сприяють підвищенню рівня якості освіти шляхом фундаменталізації, застосовуючи різні підходи з запровадженням інформаційного інструментарію [45, с. 195].

Нині дуже необхідне забезпечення освітньої педагогічної системи кваліфікованими кадрами, і вимоги, що висуваються до неї відбиваються на якісних характеристиках сучасного вихователя.

Інформатизація дошкільної освіти – це комплексний, багатоплановий, ресурсомісткий процес, обумовлений вимогою сучасного суспільства, що розвивається й потребує готовності його членів до праці в десятки разів більш продуктивної та творчої [108, с. 29].

У низці нормативних документів України обумовлена необхідність формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніми педагогами й упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, а саме: Закон «Про вищу освіту» [140]; Проект Концепції розвитку освіти до 2025 року, концептуальні засади реформування освіти «Нова українська школа» [143]; Закон України «Про інформацію» [141]. У Законі України «Про Національну програму інформатизації» йдеться про те, що всі процеси інформатизації необхідно спрямовувати на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі розвитку, розробки, упровадження інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, створених на основі застосування сучасної обчислювальної техніки [142, с. 1–9];

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» вихователь закладу дошкільної освіти – це особа з високими моральними якостями, яка має відповідну вищу педагогічну освіту, забезпечує результативність та якість

роботи, а також фізичний та психічний стан якої є показником спроможності виконувати професійні обов'язки [140].

Для визначення поняття «інформаційно-комунікативна культура», необхідно з'ясувати ключові поняття феномена: «культура», «культура особистості», «інформаційна культура» та «комунікативна культура», що для дослідження монографії є ключовими.

Різноманіттям ознак культури передбачається велика кількість як до вивчення самого феномена культури, так і процесу її формування.

Звернімося до поняття «культура», що було введено у філософський обіг у XVIII столітті, і зауважимо, що єдиного загальноновизначеного пояснення слова «культура» не існує. Особливого значення для дослідження інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів набувають праці вчених, у яких досліджувалася проблема культури у філософському та соціологічному напрямках, науковці досліджують педагогіку культури (С. Гессен, І. Зязюн), філософію культури (М. Каган, В. Межуєв).

С. Гессен вважає, що «культура є метою існування сучасної людини, а самозбереження – це тільки необхідна передумова культури» [41, с. 26]. М. Каган упевнений, що зв'язок людини та культури позначається обоюдно: «людина творить культуру й культура творить людину» [67].

А. Арнольдов відзначає, що «культура – це система, що історично розвивається, створених людиною матеріальних і духовних цінностей, соціокультурних норм, способів організації поведінки та спілкування, а також обумовлений способом матеріального виробництва процес розвитку сутнісних сил людини, її самореалізації, процес її творчої діяльності, соціально значущої за своєю суттю та спрямованої на освоєння та зміну світу, у якому живе людина» [5, с. 13].

За В. Межуєвим, у філософському відкритті культури полягає відкриття особливого виду буття – не божого чи природного, а саме людського, що володіє відносно незалежністю та свободою по відношенню до перших двох [111, с. 44–45].

На підставі аналізу термінологічних словників дійшли висновку про різноманітність поглядів на поняття культури, її роль у розвитку особистості (таблиця 1.1):

Таблиця 1.1

### Зміст поняття «культура»

№ 1	Словник 2	Зміст поняття 3
1.	Великий тлумачний словник сучасної української мови	Це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії; освіченість, вихованість; рівень,
2.	(В. Бусел [28])	ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності; розведення, вирощування якої-небудь рослини або тварини.
3.	Український педагогічний словник (С. Гончаренко [43])	Це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їх функціонування (школи, вузи, клуби, музеї...). Водночас під К. розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень володіння якоюсь галуззю знань або діяльності
4.	Педагогічний енциклопедичний словник (Б. Бім-Бад [122])	Автор розуміє й тлумачить культуру «як певний рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, які виражені в типах і формах організації життєдіяльності людей, в їх взаємовідносинах, а також у створюваних ними матеріальних та духовних цінностях»
5.	Соціолого-педагогічний словник [173, с. 123]	Культура характеризується як «особливості поведінки, свідомості й діяльності людей у конкретних сферах громадського буття»
6.	Філософський енциклопедичний словник [180]	«Культура – (лат. cultura) обробка, виховання, освіта, розвиток, шанування, специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, що представлений в результатах матеріальної та духовної праці; в системі соціальних норм та закладів; у духовних цінностях; у сукупності ставлення людей до природи, між собою та до самого себе»

Слід зазначити, що генеза поняття «культура» ще здавна стосувалася характеристики внутрішнього, глибокого світу особистості.

Виокремлюють два основних носії культури – суспільство й особистість. У контексті дослідження цікавимося культурою в особистісному аспекті.

Саме культура є мірилом розвитку особистості, оскільки в ній віддзеркалюється не тільки обсяг засвоєних цінностей людської діяльності, а й сам спосіб, у який людина залучається до таких цінностей [193].

У педагогічному енциклопедичному словнику *культура особистості* як складова загальнолюдської культури, трактується як якісна характеристика особистості, що потребує формування й розвитку, прямо пропорційній завзятості особистості в праці, наполегливості в освіті та постійності в самовдосконаленні, що дає можливість особистості жити в гармонії з загальнолюдською культурою [122].

Особистість є не тільки суб'єктом, а й об'єктом культури. Це означає, що чинною на кожному історичному етапі культурою розвивається людина як об'єкт культури. При цьому, розвиваючись, людина творить «культуру» та привносить у неї.

Найбільш продуктивно завдяки культурі особистість розвивається в індивідуальній діяльності, як способу людської діяльності, що сприяє саморозвитку та самовдосконаленню людини, розгортанню й реалізації її сутнісних сил і здібностей. Людина як суб'єкт діяльності планує, організовує, спрямовує та корегує її. Згідно з принципом єдності пізнання та діяльності [156], саме «діяльністю формується сама людина як особистість та її культура» [58, с. 79].

Культура за своїм змістом та особливостями виникнення пов'язана зі способом організації й розвитку людської життєдіяльності, людською працею та взаємодією між людьми; землеробством; рівнем освіченості, вихованості, а також рівнем володіння якоюсь галуззю знань.

Культура в освіті – це змістова складова, джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційно-вольового й ціннісного ставлення людини до тих, хто поряд, до праці, спілкування тощо [87].

Отже, культурою в широкому сенсі охоплюються як матеріальні, так і духовні засоби життєдіяльності особистості, створені самою особистістю.



*Інформаційна культура* особистості, за визначенням Н. Гендіної, – «це одна зі складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду й системи знань і вмінь, якими забезпечується цілеспрямована самостійна інформаційна діяльність по оптимальному задоволенню індивідуальних інформаційних потреб із упровадженням як традиційних, так й інформаційно-комунікаційних технологій» [40].

За О. Матвійчик, інформаційна культура – це сукупність знань, умінь і навичок, якими забезпечується оптимальне здійснення індивідуальної інформаційної діяльності, спрямованої на задоволення як професійних, так і непрофесійних потреб; критеріями інформаційної культури вважає таке вміння адекватно формулювати свою потребу в інформації, вміння ефективно здійснювати пошук необхідної інформації, вміння адекватно відбирати й оцінювати інформацію, наявність комп'ютерної грамотності [109].

Інформаційну культуру О. Кух визначає як рівень умінь цілеспрямованої роботи з інформацією, упровадження нових інформаційних технологій для роботи з нею; а також сформованість системи наукових знань і морально-етичних норм роботи з інформацією [93].

В. Кириленко вважає, що складовою інформаційної культури є комп'ютерна грамотність – вміння читати, писати, малювати, віднаходити інформацію та працювати з програмами на персональному комп'ютері [72], але вперше було вжито термін «інформаційна грамотність» 1977 року у США [61].

Поняття «грамотність» в українській мові означає навички досконало читати й писати, однак не в повні відображає різнобічні та складні знання й вміння, пов'язані з застосуванням інформації. Інформаційна грамотність є основою, початковим ступенем формування інформаційної культури, нею охоплюється сукупність знань, умінь, навичок здобувачів вищої освіти, завдяки чому вони можуть ефективно віднаходити, поцінювати, застосовувати інформацію для успішного послуговування нею в різноманітних видах діяльності [39, с. 80].

Проаналізувавши наукові дослідження визначино основні напрями інформаційної культури:

- формування інформаційної культури особистості (М. Близнюк [17], І. Коляда [82], О. Шиман [198]);
- роль інформаційної культури в розвитку суспільства (Н. Дзюба [49]);
- місце інформаційної культури в загальній культурі особистості (М. Вохришева [35], В. Пикало [124]);
- інформаційна культура в освітньому процесі вищої школи (В. Биков [15], А. Коломієць [81], Н. Морзе [113]).

Поняття «комунікативна культура» також широко вживається в категоріальному апараті всіх дисциплін, якими так чи інакше вивчаються проблеми спілкування: педагогіці, загальній і соціальній психології, філософії, мовознавстві.

Філософський зміст поняття «комунікативна культура» полягає у специфічному виявленні соціальної культури, що характеризується «людським виміром» суспільних і міжсуб'єктних відносин і спрямований на взаємозбагачення індивідів засобами інформаційного обміну, взаємотрансляції знань, поширення позитивного досвіду спільної життєдіяльності [160].

За В. Садовою, комунікативна культура – це «динамічне особистісне утворення, у якому концентрується мистецтво мовлення та слухання, об'єктивного сприйняття та правильного розуміння школяра, сприяє побудові гуманних взаємин і досягненню ефективної взаємодії на основі спільних інтересів» [159].

Справедливо зауважують науковці Т. Єрмекова та К. Абішев, які визначають комунікативну культуру складовою професійної культури особистості, якою охоплюється, зокрема професійна мовленнєва культура та професійна культура мислення. Мовлення є найбільш універсальним засобом комунікації, а передача інформації за допомогою мови найефективніша [54].

Мовленнєва культура на сьогодні вважається невід'ємною частиною загальнокультурної, інформаційної, професійної, комунікативної культури.

Л. Руденко у своєму дослідженні визначає комунікативну культуру як систему особистісних якостей викладача, якою охоплюються такі компоненти: творче мислення, культура жестів і пластики рухів у ситуації спілкування, культура сприйняття комунікативних дій партнера по спілкуванню, культура емоцій, культура комунікативних умінь; як компонент педагогічної культури, як особистісний компонент професійної майстерності, як умова успіху педагогічного процесу та комфортності педагога в його професійній діяльності [157].

В. Кан-Калик підкреслює, що комунікативна культура педагога виражається в умінні налагоджувати гуманістичні, особистісно орієнтовані взаємини з учнями й колегами та передбачати наявність у нього: орієнтації на визнання позитивних якостей іншого; здатність до емпатії, розуміння та врахування емоційного стану іншої людини; уміння підтримувати позитивний зворотний зв'язок іншому, мотивування тих, хто навчається, на діяльність і досягнення висот у ній; конкретних комунікативних умінь; поваги до самого себе, знання власних сильних сторін, уміння реалізовувати їх у власній діяльності; спроможності здійснювати педагогічну підтримку організації спільної діяльності та міжособистісного спілкування; мовленнєвої культури [70].

Комунікативна культура – це здатність до узгодження й співвіднесення власних дій із іншими, прийняття та сприйнятливості іншого, добору аргументів, розуміння й шанобливого ставлення до думок інших, чим забезпечується регулювання взаємин у досягненні спільної мети діяльності; а також готовністю до тактовної комунікативної взаємодії й рефлексії в комунікативній діяльності [155, с. 12–13]. Водночас комунікативною культурою виражається потреба в іншому, уміння приймати позицію партнера, розширення меж комунікативної діяльності, висуваються

змістові засади взаєморозуміння людей у суспільстві, міру й еталони форм спілкування й поведінки.

О. Гаврилюк наголошує, що комунікативна культура є необхідною умовою формування сучасної особистості, засобом самореалізації й досягнення успіху, самоствердження та способом досягнення мети в міжособистісних взаєминах [36].

На підставі аналізу наукових джерел переконалися, що більшість сучасних науковців вважають, що основою комунікативної культури є спілкування: його роль у становленні особистості, механізми та функції, мотиви, соціальні настанови, особливості психічних процесів при комунікації, сприйняття й порозуміння людьми один одного, проблеми комунікативної культури та комунікативної компетентності тощо (О. Смолинська [172]; Л. Ситниченко [167] та інші).

Науковець О. Гаврилюк у науковому дослідженні довела, що лише незначна частина майбутніх фахівців досягає високого рівня культури спілкування за умов спонтанного розвитку цього складного особистісного утворення. У більшості здобувачів вищої освіти не розвинена комунікативна культура, вони схильні переважно до репродуктивної діяльності, у майбутніх педагогів обмежені знання про феномен комунікативної культури, вони безініціативні, не спостерігається прагнення до самовдосконалення. І це негативно впливає на особисті досягнення в професійній діяльності [36].

Культура спілкування майбутніх вихователів ЗДО визначається сформованістю своєрідних умінь і навичок, як-от: ввічливістю, тактовністю, повагою, доброзичливістю, терпимістю; додержання певних правил вербального й невербального спілкування, етичних *норм* мовленнєвого етикету, що є одним із показників взаємин майбутніх вихователів у процесі спілкування.

С. Максименко виокремлює у спілкуванні такі основні функції: комунікативну, інтерактивну та перцептивну [104, с. 80]. Перша функція – комунікативна – нею охоплюються всі процеси, що можуть бути описані як передача-прийом інформації. Ці два моменти комунікативної взаємодії

між людьми нерозривні в усіх царинах життя суспільства, у різних видах діяльності: передачею інформації припускається, що її хтось отримує. Особливості її визначаються характером функціональних зв'язків між людьми, що складаються у спільній діяльності й міжособистісними стосунками.

Культура поведінки, культура спілкування, культура мовлення, тобто все, що пов'язане з поняттям «культура», сьогодні є досить актуальним.

Культура мовлення кожної дитини має вирішальне значення для подальшого її розвитку, вона народжується з готовим апаратом мовлення, який розвивається в умовах життя. Процес розвитку мовлення й оволодіння дитиною мовою відбувається з певними віковими закономірностями. Оволодіння культурою мовлення й мовленнєвого спілкування розпочинається ще в дошкільному віці й залежить від родини, де панує любов і взаємоповага, від вихователів закладів дошкільної освіти. Культурою мовлення охоплюється спосіб життя, основні права людини, системи людських цінностей, традиції, вірування. Саме завдяки культурі мовлення формується мисляча людина, людина-творець, людина, спроможна аналізувати себе і своє оточення.

Контакти між особистостями не обмежуються лише потребами в передачі інформації. У мовленнєвому процесі передбачається певний вплив на інших людей, на зміну їхньої поведінки та спільної діяльності. У такий спосіб позначається інтерактивна функція спілкування.

Мова – це феномен, у якому відтворені всі тонкощі сприйняття навколишнього світу, зафіксовано ставлення до всіх форм культури, акумульовані знаряддя розвитку мислення та творення духовної культури. Єдність культури й мови є головною передумовою освоєння навколишнього світу, здійснення комунікативної діяльності та соціального розвитку країни, духовності громадян та їхньої національної свідомості.

Із погляду М. Пентилюк, підвищення рівня як загальної культури, так і культури мовлення, мислення, сприяє формуванню мовної особистості, яка вільно володіє мовою, у якої високий рівень комунікативної компетентності незалежності суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, почуття

самоповаги, здатність орієнтуватись у світі духовних цінностей, уміння приймати рішення й нести відповідальність за свої дії й учинки [123, с. 55].

У педагогічній літературі значна увага приділяється комунікативній культурі, що трактується так:

- вивчення особливостей педагогічного спілкування та педагогічної діяльності у взаємозв'язку з особистісними якостями педагога-вихователя (О. Корніяка [85], Р. Павелків [121] та інші);

- культура педагогічного спілкування (Н. Голярдик [42], Ю. Кудінов [90] та інші);

- технологія педагогічного спілкування (О. Мальнева [106], Л. Савенкова [158] та інші);

- специфіка міжособистісного спілкування (Л. Кайдалова [68], І. Бех [14] та інші);

- культура мовленнєвого спілкування (В. Борова [21], Ю. Ткаченко [178] та інші);

- невербальне спілкування (Ф. Бацевич [13], Т. Чмут [195] та інші);

- формування комунікативних умінь і навичок у вихователя (А. Богуш [18], І. Луценко [101] та інші).

Близькі за змістом поняттями «спілкування» та «комунікація» відображається процес взаємодії суб'єктів соціальної спільноти [114].

Г. Маклюен 1967 року висунув теорію, згідно з якою усі засоби передачі інформації, усі засоби спілкування та комунікації є вирішальним фактором розвитку суспільства [103].

О. Пішак вважає, що відмінність спілкування й комунікації в тому, що комунікація – це інформаційний зв'язок суб'єкта з об'єктом, у процесі якого відбувається передача повідомлення від одного до іншого. Мета ж спілкування як зв'язку двох суб'єктів – це спільне вироблення результативної інформації [127].

Комунікація (від лат. *communis* – робити спільним: ділитися, наділяти, обмінюватися, радитися, повідомляти, спілкуватися, приєднувати, зв'язувати,

з'єднувати, брати участь) – це процес і стан взаємодії людини з внутрішнім і зовнішнім світом, на основі чого «Я» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну основу через відзнайдення й визначення себе в «іншому». «Іншим» може бути «Я», «Ти», «Воно», «Ми». «Інші» об'єктивуються в людях, природі, суспільстві, культурі, космосі, божестві, тексті, комп'ютері тощо [33].

Для освітньої парадигми комунікація між учасниками освітнього процесу є визначальним фактором, а інформаційний потік «стає предметом суб'єктно-об'єктних інформаційних взаємодій, і, тим самим – інструментом виховання, освіти й навчання, засобом соціалізації» [113].

В інформаційній та комунікативній діяльності як функціональних складових професійно-педагогічної діяльності, визначається ефективність освітнього процесу. Критерієм ефективності є відповідність рівня освітнього процесу новим вимогам, що висуваються до системи освіти у зв'язку з переходом до інформаційно-комунікативного суспільства. Тож поняття інформаційно-комунікативна культура, що є синтезом інформаційної та комунікативної взаємодії трансформується у зв'язку з переходом до особистісно орієнтованих моделей навчання, набуваючи нового змісту. Учені-педагоги стали визначати її не тільки як сукупність інформаційно-комунікативних компетенцій, а і світоглядних, аксіологічних та інших складових, що відображають смислову й мотиваційну сферу особистості. Саме тому інформаційно-комунікативна культура визнається як уявлення людини про інформаційно-комунікаційні процеси в навколишньому світі, у засобах масової інформації, джерелах тієї чи іншої інформації, системі юридичних і морально-етичних норм, значущості ціннісної орієнтації в інфосередовищі. Сучасний здобувач вищої педагогічної освіти, вивчаючи й засвоюючи необхідні для його майбутньої професійної діяльності інформаційно-комунікативні технології, здобуває знання не тільки про нові засоби й інструменти діяльності, а й, що особливо важливо, про нове особистісне усвідомлення й бачення світу.

За логікою дослідження необхідно проаналізувати в науково-педагогічній літературі суміжні поняття, як-от: «професійна культура», «діяльність», «професійно-педагогічна діяльність», «професійна діяльність майбутніх вихователів», адже інформаційно-комунікативна культура є складовою професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти, показником його педагогічної майстерності.

У науковій літературі є чимало визначень поняття «професійна культура». Професійна культура – це «найважливіша якість особистості, що позначається у спроможності знаходити задоволення в процесі праці» [139].

Науковці В. Кравцов, М. Михайличенко та В. Радул вважають, що професійна культура – це складне утворення в цілісній структурі особистості, яким характеризується вся сукупність відносин у педагогічній діяльності, та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних і фізичних якостей, мотиваційної сфери, якими забезпечується висока якість і позитивне ставлення до професійної діяльності, як успішне формування кадрового потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти [148, с. 85].

У процесі вирішення педагогічних завдань позначається рівень професійно-педагогічної культури. У дослідженнях В. Гриньової [46], З. Курлянд [175], С. Одарюк [117], П. Щербаня [200] педагогічна культура опрацьовується як особлива частина загальної культури особистості з високим рівнем теоретико-методологічної, методичної, практичної підготовки та позначається в системі професіональних якостей і специфіці професійно-педагогічної діяльності.

Професійно-педагогічна культура вивчалась вітчизняними та зарубіжними педагогами (М. Бердяєв, О. Герцен, М. Ломоносов, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Коменський та інші) й сучасними дослідниками (Н. Мазур, О. Синчишина та іншими). Поняття «діяльність» досліджують такі науковці: Л. Виготський, А. Деркач, Г. Костюк, Н. Кузьміна, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, М. Ярошевський та інші.



За Г. Костюком, діяльність – це «найголовніша форма виявлення активного ставлення людини до навколишньої дійсності» [151, с. 190].

Професійну діяльність вивчають науковці І. Бех, Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Смирнов, Т. Сущенко й зазначають, що професійна діяльність існує у формі дій із реалізацією професійних знань, умінь та навичок, за допомогою яких результати професійної діяльності перетворюються в реальну практику. Педагогічна діяльність визначається в педагогічній літературі як процес передачі культурних навичок, що відбувається в освітньому процесі, то можна говорити про специфічне професійне відбиття загальнолюдської культури особистості в педагогічну діяльність.

Не лишилася і поза увагою вчених проблема підготовки майбутніх вихователів до професійно-педагогічної діяльності. Цій проблемі присвячені праці вчених Л. Артемової [6], В. Береки [9], А. Богуш [18], Т. Жаровцевої [55], В. Нестеренко [115] та інші. У їхніх працях відзначається, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів є цілісною динамічною педагогічною системою організаційних і педагогічних заходів, завдяки яким забезпечується формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, у якій структура, зміст, методика реалізації спрямована на оволодіння здобувачів майбутньою професійною діяльністю, їхнє особистісне вдосконалення кадрового потенціалу.

Професійно-педагогічна культура майбутніх вихователів – це «особливий різновид педагогічної культури суспільства, у якому сконцентровано досвід суспільної практики організації навчання й виховання молодого покоління в закладах освіти. За своїм походженням, ознаками та властивостями професійно-педагогічна культура складається з досвіду спеціально організованої суспільством практики навчання й виховання, що здійснюється за цілями та способами, адаптованими до потреб певного суспільства, його ідеалів, цінностей і реальних можливостей» [25, с. 32].

Одним із найважливіших завдань реформування освіти, визначеним Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2013–2021 рр., є формування освіченої, творчої особистості. Висуваються нові вимоги до підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які повинні вміти варіативно вибудовувати й моделювати педагогічно активного суб'єкта діяльності, володіти загальнолюдською культурою, самостійно приймати рішення її вдосконалення, аналізувати результати, розвивати рефлексію, досконало володіти мовою [71, с. 33].

Вихователь – це єдиний фахівець-педагог у дошкільному закладі освіти, який володіє знаннями й методиками проведення всього спектра занять у дошкільній установі.

За С. Курінною, особливості розвитку та формування готовності майбутнього вихователя ЗДО до професійної діяльності є досить актуальною проблемою, оскільки до жодної іншої професії не висувається таких вимог до людини, як до професії педагога, учителя, вихователя. Визначаємо культуру людей, які покликані виконувати педагогічну працю, складовими якої є педагогічна та виховна діяльність, педагогічна взаємодія та й безпосередньо особистість вихователя як суб'єкт діяльності та взаємодії на професійному рівні. Саме від його професіоналізму залежить інтелектуальне, духовне, соціальне, емоційне формування гармонійно розвиненої особистості з високими моральними якостями, її здібностями, уподобаннями та інтересами [92].

Досліджуючи специфіку професійної діяльності майбутніх вихователів, спираємося на погляди Т. Лісовської, яка зазначає: «діяльність вихователів закладів дошкільної освіти – особливий вид професійної діяльності, змістом якої передбачається необхідність мати глибокі педагогічні знання, гарні організаторські здібності, володіти вміннями творчо здійснювати виховний процес із урахуванням психології дитячого колективу, соціальних, сімейних умов, в яких росте й виховується підрастаюче покоління» [100, с. 101].

Ю. Косенко [86, с. 18] досліджує систему професійної підготовки майбутніх вихователів як специфічну галузь педагогічної освіти, що цілковито

на неї орієнтована, у головних вимірах структурно її повторює й розвивається в напрямках еволюції останньої. Здійснюючи ретроспективний аналіз становлення й розвитку системи професійної підготовки кадрів дошкільної освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття, виходимо з того, що:

– система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в державі (дошкільна галузь педагогічної освіти) і педагогічна система як педагогічний процес у професійному освітньому закладі – поняття не тотожні;

– система підготовки педагогічних кадрів для ЗДО функціонує в масштабах держави, а педагогічна система як упорядкована педагогічною технологією цілеспрямована організація навчання й виховання майбутніх спеціалістів (педагогічний процес) здійснюється в конкретному навчальному закладі;

– функціонування системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти як підсистеми педагогічної освіти обумовлено станом розвитку суспільства й у всі часи визначалось політикою держави в галузі освіти.

Виходячи із того, що основна функція вихователя – передача знань засобами інформаційної взаємодії, то проблема інформаційно-комунікативної культури, що спонукає до пошуку нових форм, засобів та умов формування загальної культури, що відбивається в професійній культурі майбутнього спеціаліста й умінні майбутнього вихователя налагоджувати оптимальні взаємини з дітьми, досить важлива.

Зокрема, науковцями С. Дяченко [52], Н. Сороко [173], О. Чекан [194] надається увага вивченню окремих напрямів готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування основ комп'ютерної грамотності в дітей дошкільного віку; майбутні вихователі повинні вміти працювати за комп'ютером і формувати в себе вміння розробляти власні електронні продукти, оскільки саме вони демонструють бачення стосовно виховання дітей і допомагають самовдосконалюватися.

Суттю професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів є система змістово-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності до педагогічної діяльності [194, с. 17] і наявність у системі провідного елемента – інформаційного середовища, у якому забезпечується активне впровадження інформаційних технологій у навчальному процесі [50, с. 406].

Погоджуємося з думкою І. Поповою, яка вважає, що проблема готовності майбутніх вихователів до роботи з дошкільниками пов'язана з проблемою готовності до професійно-педагогічної діяльності загалом [138, с. 105], розвитком глобалізаційних процесів, виникненням потреби в нових формах міжкультурної взаємодії й необхідністю підвищення рівня ефективності діяльності сучасного вихователя закладів дошкільної освіти, посиленими вимогами до якості професійної освіти майбутніх вихователів ЗВО, спроможних ефективно навчати міжкультурної комунікації, необхідністю розробки відповідного технологічного апарату для ефективного формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Проблема формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів є однією із основних проблем сучасної освіти, оскільки:

- по-перше, нею визначається рівень інформованості особистості, що відповідає рівню розвитку суспільства;
- по-друге, нею формується система ціннісних орієнтацій, що позначається у відборі циркулювальної інформації, її поцінюванні, критичному осмисленні;
- по-третє, інформаційно-культурне середовище сприяє засвоєнню особистістю знань і цінностей у формі переважних у конкретну епоху стереотипів;
- по-четверте, на сьогодні інформаційні технології – безпосередній помічник, упровадження яких стає складовою частиною інформаційного

суспільства й освіти та сприяє найбільш повному розкриттю особистості в професійній діяльності;

– по-п'яте, єдністю загальнокультурного та професійного вдосконалення особистості вихователя зумовлений пошук нових форм, засобів та умов формування загальної культури особистості, що відбивається у професійній культурі майбутнього фахівця й у її функціональному компоненті – інформаційно-комунікативній культурі.

Процес становлення інформаційно-комунікативної культури О. Попадич розуміє як цілеспрямований систематичний процес реалізації взаємопов'язаних та взаємозумовлених фундаментальної та професійної складових, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й умисного педагогічного впливу на формування особистості фахівця [137].

Є. Кравченко тлумачить інформаційно-комунікативну культуру вчителя–мовника як «цілісну, багаторівневу, особистісно орієнтовану систему, якою передбачається цілісне ставлення до інформації, інформаційної діяльності та її суб'єктів, знання методів оптимального застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, уміння їх упроваджувати в професійній діяльності, орієнтованої на реалізацію основних освітніх завдань» [89, с. 42].

Із вищезазначених підходів до тлумачення поняття «інформаційно-комунікативна культура» бачимо, що формуються потенційно нові якості культури, пов'язані з інтерактивним інформаційно-комунікаційним середовищем. За технологізації діяльності людини, віртуалізації соціального простору змінюються можливості адаптації людини до нових умов життя, перспектива самореалізації та задоволення інформаційно-комунікативних потреб. Новий тип культури привносить соціокультурні зміни, серед яких – нові принципи взаємодії людей, формування мережових соціокультурних спільнот [82, с. 184].

На підставі аналізу наукової літератури та дисертацій (О. Ільків [62], Є. Кравченко [89]; І. Коляда [83]; Т. Швець [196] та інші) дійшли висновку,

що проблема формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів не розв'язана.

Аналіз наукової літератури та наукових досліджень став підставою для свідчення того, що наявні науково-педагогічні дослідження стосуються часткових проблем інформаційно-комунікативної культури. Ця категорія, зазвичай, визначається як сукупність двох складових: інформаційна культура та комунікативна культура. При цьому за системного підходу необхідно цілісно вивчати суть інформаційно-комунікативної культури як професійної якості майбутніх вихователів та формування майбутнього кадрового потенціалу.

Інформаційно-комунікативна культура вихователів закладів дошкільної освіти пов'язана із формуванням та розвитком лінгвокультурологічної компетентності, що й становить актуальність подальшого вивчення.

#### **1.4. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як педагогічна проблема**

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті визначено, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам педагогічних закладів вищої освіти. Освітою виховується громадянин і патріот України, прищеплюється любов до української мови та культури, повага до народних традицій. «Основна мета організаційної культури – створення у навчальному закладі здорового психологічного клімату для згуртування працівників у єдиний колектив, який цінує певні етичні, моральні й культурні цінності. Немаловажну роль у цьому відіграє керівник» [83].

Уважаємо, що вихователь закладів дошкільної освіти – це «людина культури», «людина культури», креативна особистість, обізнана зі своїм національним корінням, шанує культурні надбання інших народів, спроможна

розкрити й підтримати в кожному вихованцеві його індивідуальні здібності, захопити пристрасним словом рідної мови і формувати толерантну особистість з розвиненим почуттям розуміння й поваги до інших культур.

Переконані, що для вихователя, який здійснює освітній процес, важливе значення має лінгвокультурологічна компетентність, якою забезпечується результативність виконання ним основних професійних завдань. Маючи великий спектр універсалізованих характеристик і маючи можливість залучення в різнобічні сегменти освітньої практики, лінгвокультурологічна компетентність є важливим показником якості підготовки здобувачів освіти – майбутніх вихователів ЗВО. Оскільки лінгвокультурологічна компетентність – інтегративне багатоаспектне нововведення, що не виникає стихійно, то необхідне цілеспрямоване формування, яке має розпочинатися в закладах вищої освіти, де готують майбутніх вихователів ЗВО.

Українські вчені П. Житецький, І. Огієнко, В. Сімович, І. Франко, В. Чапленко, Ю. Шевельов мову досліджували в контексті нації як носія особливого типу культури й мислення; здійснювали лінгвокогнітивний підхід до дослідження мовних явищ, взаємозв'язки мови, літератури й національної культури, стверджували перспективність їх вивчення в єдності духовного поступу як вираження ментального світу українців. У працях В. Ващенка, П. Гриценка, С. Єрмоленко, В. Жайворонка, В. Кононенка, М. Кочергана, Ф. Медведєва, В. Скляренка, Н. Сологуб, І. Чередниченка та інших українська мова визначається як скарбниця національної культури, а культура – як чинник формування нових явищ і процесів.

Отже, за комунікативного підходу в процесі навчання української мови необхідно сформувати вміння не тільки спілкуватися українською мовою, а й виробити вміння характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, місце в системі світової культури, поцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, бути спроможним до діалогу культур, уміти висловлювати й обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичної

минувшини, або по-іншому виробити комунікативну компетентність.

Під комунікативною компетентністю розуміємо спроможність налагоджувати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, завдяки чому забезпечується ефективне спілкування. Комунікативною компетентністю передбачається вміння змінювати глибину й коло спілкування, взаєморозуміння партнерів по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується за умов безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки в процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, у тому числі з літератури, театру, кіно, звідки людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії й засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій як словесних і візуальних форм.

Провідним компонентом комунікативної компетентності є мовленнєві (комунікативні) вміння, що формуються на такій основі:

- мовних умінь і навичок;
- лінгвокраїнознавчих знань.

Комунікативною компетентністю охоплюються такі найважливіші вміння:

- читати й розуміти нескладні тексти (із усвідомленням основного змісту);
- усно спілкуватись у стандартних ситуаціях навчально-виховної, культурної, побутової сфер;
- в усній формі коротко розповісти про себе, оточення, переказати, висловити думку, поцінувати;
- вміння письмово оформити й передати елементарну інформацію (письмова форма спілкування – лист, резюме, анотація, характеристика тощо).

Оволодіння українською мовою як засобом людського спілкування й пізнання є одним з найважливіших надбань дитини в дошкільному віці.



Якщо дитина не досягла певного рівня мовленнєвого розвитку до п'яти-шести років, то цей шлях, зазвичай, «не може бути успішним на більш вікових етапах» [38. с. 23].

Однією з важливих умов успішного навчання дисциплін лінгвоциклу є оволодіння ними відповідно до мети якісної підготовки майбутніх вихователів до практичної роботи. Особливе місце у визначенні цього завдання належить роботі по формуванню комунікативної компетентності.

Оскільки мовний та мовленнєвий компонент є головною ланкою практичної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, виникає потреба в удосконаленні структури й моделі формування його особистісної інтелектуальної професіограми. Основною метою вивчення мови є комунікативність, вільне спілкування в усіх сферах життя, особливо – професійній педагогічній діяльності. Саме запровадження комунікативного методу дитину орієнтують на збудження потреби в нових словах і знаннях, отже, – активізується пізнавальна діяльність дошкільняти, виникають пошукові оригінальних форм її розвитку.

Уважаємо, що саме лінгвокультурологічною компетентністю передбачається володіння різними видами мовленнєвої діяльності в соціокультурному просторі, уміння сприймати «чужу мову» й «чужу культуру», створювати власні висловлювання з урахуванням умов і завдань толерантного спілкування, читати, розуміючи зміст, виражений у словах і підтексті.

Для здобувачів закладів вищої освіти, які вже засвоїли в міру своїх особистісних якостей системні лінгвістичні знання й виробили навички практичної грамотності, великого значення набуває вивчення лінгвокультурології. Можна знати правила й систему української мови, але не вміти застосовувати ці знання на практиці. Можна читати серйозні книжки, але не сприймати їх глибинного змісту. У таких випадках спостерігаємо нерозвиненість не тільки комунікативної та інших суміжних компетентностей, а й нерозвиненість мовної особистості, яка не здатна

сприйняти прочитане, зануритися в його зміст. Мовна, лінгвістична, мовленнєва й лінгвокультурологічна компетентності нерозривно пов'язані в комунікативному акті будь-якого рівня й не існують ізольовано.

Для пошуку шляхів удосконалення рівня професіоналізму майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти необхідний глибокий аналіз мовленнєвої діяльності як результату мовленнєвої підготовки. Причому, вважаємо за потрібне наголосити на індивідуально-особистісних гранях навчання цієї діяльності: усвідомлення здобувачами вищої освіти значущості слова та його впливу на здобувача, збагачення особистого словникового запасу, термінологічної бази, мовотвірних засобів, удосконалення техніки мовлення, вибір методики й активність застосування мовленнєвого інструментарію в педагогічній діяльності.

Мовленнєва компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є невід'ємною складовою його професійно-педагогічної культури загалом і культури особистості зокрема.

Погоджуємося з М. Пентилюк, яка визначає поняття «мовленнєва компетентність» як комплексне поняття, що, спираючись на мовну компетентність, охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати й відтворювати усні й письмові монологічні й діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів тощо), що необхідно для спілкування у різних ситуаціях [74]. Мовленнєва компетентність, із погляду автора, включає уміння послуговуватися мовами, багатством її засобів виразності в залежності від мети висловлювання та сфери суспільного життя. А. Богуш наголошує, що мовленнєва компетентність – це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), уживати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [79]. Як бачимо, мовна й мовленнєва компетентність нерозривно пов'язані між собою. Аналіз науково-педагогічної літератури став для нас підставою виокремленню в мовленнєвій компетенції лексичну,

фонетичну, граматичну, діамонологічну, комунікативну, лінгвокультурологічну компетентності. Так, лексична компетентність ґрунтується на словниковій роботі з дітьми, фонетична – формується в процесі роботи з виховання звукової культури мовлення, граматична – охоплює формування граматичної правильності мовлення в практичній мовленнєвій діяльності, діамонологічна – звертається увага на розвиток діалогічного й монологічного мовлення, комунікативна – спрямована на розвиток мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування, лінгвокультурологічна компетентність – обумовлену акумулятивною функцією мови та діалектичним взаємозв'язком мови і культури, що розуміється як усвідомлення української мовної картини світу, оволодіння культурою міжнаціонального спілкування. Уважаємо, що мовленнєва компетентність майбутнього вихователя – це професійні знання української мови, вільне володіння нею, чуття мови, постійне самовдосконалення в цій галузі, оволодіння педагогом усіма видами компетентностей та формування мовленнєвої компетентності в дітей дошкільного віку. Зауважимо, що дітей, починаючи з раннього віку, потрібно навчати різних видів мовленнєвої компетентності. Дитина повинна засвоїти відповідні мовленнєві знання, виробити вміння й навички, необхідні їй для спілкування. Задля цього слід дібрати адекватні методи та прийоми розвитку мовлення та навчання дітей української мови. Навчання української мови має будуватися на усвідомленні дітьми мови як особливої дійсності (Н. Карпова, Ф. Сохін та інші), збагаченні їхнього словника словами, що визначають абстрактні поняття, властивості, якості, ознаки й відношення між предметами реченнями різної конструкції (Г. Ляміна, В. Ядешко та інші), формуванні в них аналітико-критичного ставлення до мовлення. Переконані, що важливим засобом навчання дітей української мови є насамперед мовлення вихователя. Професійне мовлення педагога має відповідати вимогам культури мовлення. Це важливий показник рівня його інтелігентності та освіченості [25].

У майбутніх вихователів ЗДО нерозвинена мовленнєва компетентність, вони систематично порушують її граматичні, орфоепічні, лексичні

та фразеологічні норми. Виходячи з їх розгорнутої характеристики, під мовленнєвою компетентністю майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розуміємо здатність уживати мовні засоби (лексичні, граматичні, фонетичні тощо) в різних умовах спілкування відповідно до мети та змісту мовлення до налагодження взаєморозуміння з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками.

Завжди розрізняємо ситуації, коли можна послуговуватися мова для того, щоб дізнатися щось про культуру, як і ті, коли звертаємося до культурних реалій, щоб зрозуміти факти мови. На рубежі століть змінилося місце й вагомість культурологічної аргументації в сучасній науці про мову – насамперед у когнітивній семантиці. Аналізом мовних одиниць у контексті культури викликано постановку низки нових для лінгвістики проблем. Лінгвокультурологією як самостійною галуззю знань слід вирішувати специфічні завдання і при цьому відповісти насамперед на низку питань, що найбільш узагальнено можна сформулювати так: як культура бере участь в утворенні мовних концептів; до якої частини значення мовного знака прикріплюються «культурні смисли»; усвідомлюється сенс говорити та слухати і як вони впливають на мовні стратегії; чи існує в реальності культурно-мовна компетенція носія мови, на підставі якої втілюються в текстах і розпізнаються носіями мови культурні смисли.

Державними освітніми стандартами вищої професійної освіти передбачається вдосконалення лінгвокультурологічних знань, у тому числі уявлення про основні етапи історії країни, що вивчається, пам'ятки культури, збережені на її території, мовних реаліях, пов'язаних із найважливішими історичними подіями, культурно-історичними та соціальними асоціаціями.

Лінгвокультурологія є одним з найменш вивчених аспектів лінгвістики. Існують лише окремі монографічні праці, дисертації, статті присвячені порівняльному лінгвокультурологічному вивченню безеквівалентної лексики, пареміології, фразеології.

Помітною є праця В. Воробйова [13] «Лінгвокультурологія: теорія та методи», у якій автор пропонує досліджувати культуру, утілену в мові, на основі гіпотези Сепіра – Уорфа й сам активно послуговується розробленою Л. Вайсгербером термінологією. Об'єктом лінгвокультурології дослідник вважає взаємозв'язок і взаємодію мови й культури й вивчення «інтерпретації цієї взаємодії в єдиній системній цілісності», а предметом – мовну картину світу як сукупність «національних форм буття суспільства, що виявляються в системі мовної комунікації та ґрунтуються на його культурних цінностях».

В. Воробйов [13, с. 13, 20] наголошує: «Для нас культура – це увага до національної особистості й, передусім, – до її внутрішнього духовного світу. Головне призначення культури – бути засобом духовного збагачення особистості». Предмет дослідження є як матеріальна, так і духовна культура, створена людством.

Надзвичайно цінною для дослідження є праця М. Алефіренка «Лінгвокультурологія. Ціннісно-смысловий простір мови» [1]. У посібнику репрезентована вся системна панорама становлення та розвитку лінгвокультурології. Учений ґрунтовно аналізує через призму когнітивістики, лінгвістики, синергетики такі питання, як одиниці культури та лінгвокультури, методологія й методи лінгвокультури, когнітивні її основи, взаємодію мови та культури. Глибоко досліджені проблеми лінгвокультурних параметрів ціннісно-смыслового сприйняття світу, ментальності, лінгвокультуреми, мовної картини світу. Автор докладно пояснив відмінність понять «значення – концепт – поняття», він акцентує увагу на синергетиці лінгвокультури в цілому та концепту зокрема. М. Алефіренко, проаналізувавши десятки концепцій вітчизняних і зарубіжних учених, показав власне бачення культурного концепту як феномена культури, відмінність категорій «концепт» та «значення».

Одним із найбільш фундаментальних і першим у вітчизняній лінгвістиці залишається підручник професора О. Селіванової «Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми» [72], у якому ґрунтовно проаналізовано основні напрями

розвитку світового мовознавства. У значній частині книги описується актуальні проблеми етнолінгвістики, лінгвокультурології, лінгвоконцептології. Авторка визначає такі складники лінгвокультурологічної компетентності: культурні установки, культурні цінності, культурні норми (традиції, звичаї, обряди, ритуали).

Помітним явищем в українській лінгводидактиці та лінгвокультурології стала праця В. Дороз «Українська мова в діалозі культур» [23]. Дослідниця ґрунтовно описує проблеми мовної картини світу та ціннісних пріоритетів етнічної спільноти, концептуалізації світу в значеннях мовних одиниць, національної специфіки репрезентації концептів, досліджує різні підходи учених до таких важливих категорій, як культурні та етнічні феномени, вербальні символи як чинник національної культурної самоідентифікації, етносимволи, етнічні міфи й архетипи як складники етнокультури, лінгвокультурне поле, лінгвокультурема, код культури тощо.

Отже, предметом лінгвокультурології мають стати такі типи лінгвокультурологічних одиниць:

- константи, концепти, етноконцепти культури;
- культурні об'єкти (культурні риси, артефакти, форми в їх речовому та символічному вираженнях, культурні композиції, конфігурації та системи тощо);
- символи як форма вираження архетипів та буття культури, чинники національно-культурної самоідентифікації (образи – символи, символіка поселення та житла, одягу; громадського побуту, звичаєвості; основних галузей господарства; народної ботаніки, медицини, астрономії; міфології, демонології; язичництва, християнства, іудаїзму, ісламу, буддизму, ведизму тощо; атмосферних явищ, географічних назв, нумізматички, архітектури; усної народної творчості; частин людського тіла; слова, алфавітів, чисел; творів художньої літератури, тексту, дискурсу в цілому; кольорів, мінералів, квітів тощо);

- культурні модальності (еволюція, модернізація, прогрес, деградація, деструкція, культурний «шок» тощо);
- культурні позначення (знаки, образи, маркери, атрибути, імідж, семантичні конструкти, культурні тексти та коди, семіозис, культурна семантика в цілому); герменевтика культури;
- культурні норми (зразки, правила, стандарти; канони, міфи, стереотипи, традиції; етика, естетика; стиль, мода, нормативність, функціональні ознаки; культура праці та споживання, побут, дозвілля, спілкування тощо);
- міжкультурна взаємодія (культурна дифузія, запозичення, толерантність, глобалізація, компліментарність, відторгнення, конфлікт цінностей, культурний синтез, діалог тощо);
- культурна психологія особистості (модель «Я» творців культури; модель видатної особистості, дітей – індиго; особистість як суб'єкт інновацій; модель культурного потенціалу особистості; модель акмеологічної типізації особистості (сучасного вченого), менталітетознавство; трансперсональна психологія, інтуїція, осяяння, інсайт, просвітлення тощо);
- антикультура («чорний» піар, «лінгвістика брехні»; масова, «елітарна» культура (криваві бойовики; звеличення культу сили, грошей, гедонізму; магів-шарлатанів, псевдовідунів; «чорний» гумор, примітивні шоу тощо);
- культурно-інтеграційні та диференційні процеси та явища (кооперація, консолідація, солідарність, злагода, взаємодопомога, самобутність, локальність, «самостійність», ворожнеча політичних партій та окремих лідерів тощо);
- культурні аспекти спеціалізованих галузей діяльності (культури: правова, політична, філософська, наукова, художня, релігійна, інформаційна, охорони здоров'я, природи тощо);
- мова та духовність (мова та релігії народів світу, їх подібність; «одухотворення знань», «мудрість», а не лише «чистий розум», «філософія

серця»; загальнолюдські цінності; дух – душа – тіло; покаєння, молитва, прощення; Біблія тощо);

– культурні мотивації (індивідуальні та групові інтереси; сенс життя, «уміння жити», самоорганізація, саморегуляція, самоідентифікація; статус, престижність;

– культуурообумовлена поведінка та свідомість людей (церемоніальна поведінка, обряди та ритуали, вербальне та невербальне комунікування, творчість та інноватика, спосіб життя, дозвілля, світосприйняття, міфологія та вірування, архетипи свідомості тощо);

– культурні інститути (культурна політика, заклади культури, освіти та соціального патронажу, творчі спілки, заклади охорони пам'яток культури, фонд української культури, засоби масової інформації Інституту культурології тощо).

Проаналізувавши навчальний посібник «Українська лінгвокультурологія», укладений колективом авторів І. Бурчик, Л. Кожуховською, Т. Левченко, О. Потапенком, Я. Потапенком, Т. Чубань, за загальною редакцією професора О. Потапенка, урахуваючи сучасні релігії України, Європи, світу, стану культури, дійшли висновку, що предметом лінгвокультурології, має стати лексичний, фразеологічний склад мови, ментальність, мовна картина світу, передусім, через призму: 1) антропоцентризму (людина – мова – світ), адже мова, за влучним висловом В. Гака «існує в людині для людини й реалізується людиною»; 2) духовного, енергетичного, синергетичного розуміння суті мови, теоантропокосмізму, як наголошує Ф. Бацевич [78, с. 169]: «У процесах духовного освоєння світу рідна мова виконує роль каналу постійного діалогу між Я та Іншим, особистістю та світом, людиною і Творцем». У цій же праці [78, с. 41] Ф. Бацевич зазначає: «Тому найважливішим завданням сучасної лінгвосинергетики є пізнання механізмів синергетичної суті мови як символічного медіуму, безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки в процесі



безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, у тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію, перебуває на межі духовного світу людини з його устремлінням пізнати навколишній світ і синергетикою «великого світу...»; 3) ноосферного, холістичного, інтегрального підходу до мови.

У процесі дослідження формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти вважаємо за потрібне здійснювати аналіз мовних явищ, вивчити культурні, духовні універсалії, формувати терпимість, толерантність, злагоду. Варто акцентувати увагу здобувачів вищої освіти – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – на справжні перлини української культури, що збагатили світову культуру (Тарас Шевченко, пісня, рушник тощо), формувати відчуття єдності всіх людей Землі.

Тобто завдання курсу лінгвокультурології, поряд із міжкультурним діалогом проводити мудру експансію власної багатющої, високодуховної культури (усна народна творчість, пам'ятки архітектури, заповідні місця тощо). Науковці І. Бурчик, Л. Кожуховська, Т. Левченко, О. Потапенко, Я. Потапенко, Т. Чубань основними чинниками розвитку міжкультурного діалогу визначають історичну (і культурну) спільність із іншими народами й культурами (наприклад, України та Європи, політична визначеність стратегії взаємодії країни з іншими (наприклад, Угода про партнерство і співробітництво між Україною та ЄС). Може йтися також про інші види культур – професійну, вікову, гендерну, релігійну тощо, – однак у контексті аналізу проблеми міжкультурного діалогу в Європі. Тож не менш важливим чинником міжкультурного діалогу є уникнення таких явищ, як культурна зарозумілість і самозакоханість, зневага та заздрість до інших культур, стереотипне сприйняття себе й інших, небажання змінюватись і подвійні стандарти в ставленні до себе та інших. Оскільки непорозуміння все ж існують і доволі значні, спосіб лікування полягає не в переході до режиму одномовності, а навпаки – до багатомовності, адже саме вона допомагає побачити й відкрити

безмежні обшири духовного як загального, побачити загальне як духовно різноманітне; урешті-решт – допомагає перейти в єдине духовне загальне [78]. Переконані, що всіх людей світу, їхні культури об'єднують спільні ідеї, образи символи, архетипи, стереотипи. Саме через призму діалогу культур був укладений «Словник символів» («Словник символів культур України») за загальною редакцією професора О. Потапенка [60].

Отже, посилаючись на вищезазначене, можна дійти висновків щодо розвитку лінгвокультурології в сучасному мовознавстві: мова вивчається в контексті нації як носій особливого типу культури й мислення; мова є транслятором культурних цінностей; із точки зору лінгвокультурології вивчають як цілісні тексти, так й окремі шари лексичного складу мови (фразеологізми й термінологічні системи).

Н. Гавриш стверджує, що під час ознайомлення зі світом культури педагоги й батьки прагнуть дати не лише вузько дисциплінарні знання про форму, колір, величину, засоби зображення, виразності в предметному світі, мистецтві, художній діяльності (значна кількість вихователів саме на цьому акцентує свою увагу, а сформувати системні уявлення про ту частину культури, що існувала й існує поза життям конкретної людини, яку повинні засвоїти, знати, поцінувати, – культура до мене (народна творчість, мистецтво, історія речей у світі), виховати відповідальне ставлення до світу культури, який я особисто повинен збагатити, примножити, розвиваючись й удосконалюючись – культура зі мною – через доступні види й форми діяльності (гру, творчість, художньо-предметну, художньо-мовленнєву діяльність тощо) [77].

Однак культурні помилки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти можуть сприйматися набагато болочіше, ніж помилки мовні, і часто справляють негативне враження. У процесі навчання необхідно передбачити, пояснити, запобігти неадекватним асоціаціям, обумовленим культурно-історичними, соціально-психологічними особливостями та своєрідністю національної культури. Майбутні вихователі закладів дошкільної освіти,

усвідомлюючи свої національні цінності, повинні розуміти й поважати цінності іншої культури, іншого способу життя.

Для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти культурологічний аспект дає можливість зрозуміти через «чужу» культуру особливості «своїї», несе в собі великі можливості розвитку особистості. Майбутній вихователь долучається не лише до культури мови, що вивчається, а й до світової цивілізації, переймається загальнолюдськими цінностями, а це особливо важливо, бо «... якраз цінностями визначається головне для людини – його спрямованість, його розвиток» [54, с. 17]. Лінгвокультурологічна компетентність визначається як «знання ідеальним мовцем / слухачем усієї системи культурних цінностей, виражених у мові» [13].

Усвідомлення здобувачами освіти ціннісних засад української культури сприяють навчальні тексти українською мовою, укладені з урахуванням певних лексичних, граматичних, стилістичних засобів. Тексти транслують культурні цінності, є джерелами культурологічної інформації, а також служать матеріалом для засвоєння й закріплення мовних знань. Вони допомагають зрозуміти особливості української самосвідомості, виробити власне ставлення до «чужих» традицій і звичаїв, дають уявлення про важливі явища української дійсності, виробляють ставлення до історії культури як до способу розуміння сучасності, вивчають складні проблеми сучасності через призму історії культури.

При роботі з текстом на заняттях із української мови прийнято формувати мовознавчу (мовну й лінгвістичну) і комунікативну компетентності здобувачів вищої освіти, що є показником спрямованості цієї діяльності на розвиток функціональної грамотності як спроможності людини максимально швидко адаптуватися в зовнішньому середовищі й активно в ній функціонувати. Комплексне формування всіх предметних компетентностей дає можливість здобувачам освіти сприймати текст як цілісну одиницю не тільки мови й мовлення, а й культури.

Сьогодні, на жаль, недостатньо уваги приділяється працям Л. Бабенко [2], М. Рибникової [66], М. Рудякова [65], І. Срезневського [32] та інші, які започаткували розробку теорії аналізу текстів.

На підставі аналізу психолого-педагогічних і лінгвометодичних досліджень останніх десятиліть ХХ століття, свідчимо, що процес навчання української мови зміцнюється позиціями наукового осмислення комунікативних якостей особистості й комунікативних ресурсів мови. При цьому взаємодією лінгвістів і педагогів створено чудовий прецедент – ініційоване практикою навчання переказу і творчу увагу до тексту як основного продукту мовленнєвої діяльності особистості. При такому ставленні науки до практики навчання української мови помітно посилилась роль підготовки здобувачів освіти до усних і письмових переказів творів, що підтверджується підручниками та навчальними посібниками, рекомендованими для опрацювання при підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у закладах вищої освіти: уміння й навички, що формуються в процесі роботи з розвитку зв'язного мовлення здобувачів вищої освіти, мають свої особливості, за допомогою їх здобувачі освіти освоюють досвід творчої діяльності зі створення тексту. Потенційні можливості таких підручників очевидні з позиції визнання їх своєчасного впливу на професійні якості сучасних майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, розуміння ними й реалізацію на практиці концептуально значущого визнання того, що розвиток зв'язного мовлення – це в основному знання про способи діяльності, про те, що і як треба виконувати, щоб розкрити тему й основну думку висловлювання, як збирати й систематизувати матеріал до висловлювання, як правити написане. Специфіка цих знань – їх спрямованість на вироблення мовних умінь.

Отже, основні напрями педагогічної діяльності щодо формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, у межах якої передбачаються всі види роботи над текстом, пов'язані з формуванням умінь і навичок, якими забезпечується збагачення активного запасу слів, вільне послуговування всіма засобами граматики,

словотвірними моделями, із формуванням умінь створювати текст (усний і письмовий) із метою висловлення власних думок, намірів реалізації знань, вираження почуттів. Для досягнення такої мети необхідне вирішення завдань засвоєння й дотримання здобувачами мовної норми, вимог культури мови та стилістики.

Актуальним є метод конструювання тексту, при запровадженні якого варто спиратися на теорію мови, досліджуваний відповідно до програми теоретичний матеріал. Важливою умовою запровадження цього методу є свідоме застосування на практиці пропозицій і текстів, що конструюються за заданими характеристиками (від прийомів роботи над словосполученням, реченням до прийомів роботи над текстом переказу й різними жанрами творів) [36].

Із погляду психолінгвіста (І. Зимня [28]), текст є результатом мовленнєво-мисленнєвого процесу, що реалізується мовцем у формі конкретного усного чи письмового твору відповідно до мотиву, мети, обраної теми, задуму та ідеї. Він характеризується певною структурою, композиційною, логічною та стилістичною єдністю. Аналіз тексту як засобу комунікації став одним із магістральних напрямів лінгвістики тексту. Це насамперед проблеми комунікативної організації тексту й текстової діяльності (Ф. Бацевич [3], О. Селіванова [72] та ін.), міжфразні зв'язки й відношення. Однак найбільш вагомими в цьому аспекті є дослідження Ф. Бацевича й О. Селіванової, які досліджують теоретичні та практичні аспекти тексту.

Привертання уваги здобувачів вищої освіти до багат шарових ознак художнього тексту викликає в читача роздуми про можливість співтворчості, а також – лінгвокультурологічне інтерпретування тексту. І не тільки. Розуміння тексту з позицій нормативності та комунікативної доцільності мовних явищ, з позиції їх тематичної єдності, логіко-композиційної підпорядкованості та мовностилістичної щільнооформленості підсилює можливості науково обґрунтованої організації освітнього процесу – формування

лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Як зазначала одна з видатних методистів ХХ століття О. Селіванова, у структурі синтаксичного аналізу мають бути інтонаційно-сміслові характеристики тексту, які значно підвищують осмисленість сприйняття запам'ятовування тексту, виразність його, а роботою над логічним наголосом, зі свого боку, активізується увага до аналізу смислових опор сприйманого й відтвореного тексту. У цілому, здійснення здбувачами освіти синтаксичного аналізу в обсязі навчальної програми, впливає на процес збільшення синтаксичного багажу довготривалої пам'яті студентів, а також на процеси «граматично правильного й точного вживання синтаксичних конструкцій» [72].

У збірниках диктантів для державної підсумкової атестації з української мови рекомендовано взірці текстів різних функціональних стилів української мови, завдяки яким здбувачі ознайомлюються з історичним минулим народу, звичаями, традиціями й оберегами, духовною культурою й мистецтвом, природою й відомими пам'ятками України, видатними постатями національної історії, культури, науки та їхніми досягненнями [26].

Отже, дібрані тексти мають значний виховний і пізнавальний потенціал, ними забезпечується реалізація культурологічного й комунікативного принципів навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах, їх вивчення сприяють утіленню вимог відповідних змістових ліній чинної програми з української мови.

Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відбувається при роботі з різними національно-культурними одиницями, які, будучи носіями знань про національну культуру, викликають особливі труднощі у здбувачів вищої освіти. Для того щоб у мовній свідомості здбувача освіти сформувати когнітивно-культурний простір для діалогу культур, необхідно проводити роботу з лінгвокультурами, що визначаються В. Воробйовим як «діалектична

єдність лінгвістичного й екстралінгвістичного (понятійного та предметного) змісту» та включають у себе мовне значення й культурний сенс [13, с. 44].

Концепти української культури відпрацьовуються кожен окремо, вони введені в загальну систему роботи. У зв'язку з тим, що національно-культурні одиниці є і знаками реалій й одиницями мови, до них варто привернути особливу увагу. Їх культурна семантика, сформована на основі взаємодії мови й культури, позначається етимологією, тлумаченням українською та іноземною мовами, поясненням у самому тексті культурологічним коментарем, способами вживання. Ілюстрації картин українських художників, світлина дійсності, малюнки, плакати застосовуються як візуальні стимули, зорові опори. Спряженість лексичного значення з зоровим образом сприяє формуванню лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Активізації національно орієнтованих одиниць сприяють виконання завдань у порівнянні культур і відображення цього різними мовними засобами. Про зіткнення та взаємозбагачення культур М. Бахтін наголошував: «чужа культура тільки в очах іншої культури розкриває себе повніше та глибше. Один сенс розкриває свої глибини, зустрівшись і зіткнувшись з іншим, чужим змістом: між ними починається ніби діалог, який долає замкнутість й однобічність цих смислів, цих культур» [5, с. 28]. Обговорюючи питання, здобувачі вищої освіти, уживаючи національно орієнтовану лексику, зіставляють компоненти різних культур, виокремлюють спільне та відмінне між культурами-комунікантами. Такий підхід сприяє взаєморозумінню, подоланню стереотипів, повагу до чужих цінностей, забезпечує перехід від репродуктивного навчання до продуктивного, діяльнісного (проблемного, пошукового, творчого). Як приклад наведемо деякі питання, що пропонуються для обговорення після роботи з текстами: *Які вічні питання існують в українській та іноземній культурі? Чим пояснюється виживання українців у найскладніших умовах життя? Як вплинули історичні події нашої країни на характерні особливості народу? Як ви думаєте, чому в українській культурі художні твори часто були*

*«підручниками життя»? Що ви чули про українських козаків? Як і коли, із вашого погляду, сформувалися в козаків такі якості, як вірність царю і присязі та вірність ідеалам вольності? Які словосполучення зі словом «воля» зустрілися вам у тексті про козаків?*

Двомовність, або білінгвізм, завжди супроводжується прилученням до вторинної культури, до її норм і традицій [42, с. 51]. Посилаючись на історичний досвід, свідчимо, що рідна мова виконує функцію об'єднання мовців у національній спільноті, вирізняючи її з-поміж інших спільнот.

Подібність систем двох мов спричиняє їх змішування й викликає труднощі в оволодінні українською мовою. Засвоєння мовного матеріалу відбувається в три етапи: 1) сприймання, розуміння, запам'ятовування й відтворення виучуваного матеріалу; 2) кількаразове повторення матеріалу; 3) виконання завдань, коли дошкільники набувають досвіду творчої діяльності. Щоб краще дитина засвоїла українську мову, вихователь повинен здійснювати індивідуальний підхід, забезпечити сприятливі умови для навчання завдяки доброзичливості, заохоченню [31, с. 111, 112]. Для дітей дошкільного віку при засвоєнні українського мовлення доступне репродуктивне засвоєння мови (слухання казок, віршів, пісень, ігри).

Цілеспрямованість системної роботи щодо формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти посилюється потенціалом стратегічно значущої роботи з підготовки здобувачів вищої освіти до аналізу й оцінювання актуальних на занятті компонентів професійної майстерності педагога. Наприклад, спостерігається процес «залучення» здобувачів вищої освіти у творчу лабораторію вчених-лінгвістів, у творчу майстерню письменника. За таких умов створюється атмосфера продуктивного діалогу викладач-письменник; здобувач-письменник; викладач-здобувач; здобувач вищої освіти (автор «вторинного» тексту) – письменник (читач «вторинного» тексту); викладач (автор «вторинного» тексту) – здобувач вищої освіти (редактор «вторинного» тексту).



На основі вищезазначеного, визначемо основні характеристики педагогічних здібностей, актуальних для процесу формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (таблиця 1.2).

Уважаємо, що заклади вищої освіти, де готують вихователів закладів дошкільної освіти для роботи за нових умов життєдіяльності інформативного суспільства, опинилися перед необхідністю формування в майбутніх фахівців дошкільної освіти, як кадрового потенціалу, конкретних якостей мовної особистості, у тому числі лінгвокультурологічної компетентності.

*Таблиця 1.2*

**Педагогічні здібності, актуальні для процесу формування  
лінгвокультурологічної компетентності  
майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти**

<b>Компоненти педагогічних здібностей</b>	<b>Процесуально-змістові характеристики педагогічних здібностей</b>
Гностичні	знання процесів створення тексту, його лінгвокультурологічного аналізу та редагування; психолого-педагогічного супроводу мовленнєвої діяльності здобувачів зі створення «вторинного» тексту
Конструктивні	структурування навчальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти із урахуванням поетапного здійснення лінгвокультурологічного аналізу тексту як цілісної системи аналізу тексту
Організаторські	управління організацією процесу навчання фахівців викладу; самоорганізація професійної діяльності, спрямованої на формування лінгвокультурологічної компетентності
Комунікативні	налагодження контакту зі здобувачами – майбутніми вихователями під час роботи над авторським і «вторинним» текстом. Послугування «вторинними» текстами в різних сферах життєдіяльності людини

Для більшості практиків це завжди було аксіомою: засвоєння знань про мову, розвиток мовлення й культури особистості пов'язані єдиним комплексом завдань. Цей зв'язок об'єктивний, адже як мова й мовлення структурно взаємозумовлені, і в цьому сенсі проблеми розвитку лінгвокультурології можна назвати фундаментальною проблемою педагогіки,

вихідною ідеєю, якою зумовлюється взаємозалежність багатьох компонентів навчання української мови.

Упровадження особистісно орієнтованих технологій у професійне навчання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти пов'язуємо з ефективною перебудовою освітнього процесу, за якого активізується самостійна науково-дослідна і творча робота здобувачів вищої освіти; зі зміною форми комунікації в освітньому процесі: від викладацького монологу (однобічна комунікація) до багатопозиційного навчання у формі полілогу, що сприяє налагодженню таких взаємин, де всі елементи процесу педагогічної взаємодії більш активні й відкриті (багатостороння комунікація); із реалізацією в освітньому процесі механізму взаємообміну між викладачами та здобувачами вищої освіти педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, пошук і репрезентація нової навчально-пізнавальної інформації, аналіз педагогічних ситуацій із позиції викладача та здобувача з професійно-рольовою установкою «Я – вихователь») [27, с. 198].

Система фахових умінь і вимог до вихователів закладів дошкільної освіти міститься в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі підготовки.

Здійснений аналіз освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів і молодших спеціалістів із галузі знань 01 освіта / Педагогіка за спеціальністю 012 Дошкільна освіта став підставою для твердження, що у стандартах вищої педагогічної освіти значна увага приділяється формуванню в майбутніх вихователів закладів уміння інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в різних ситуаціях професійної діяльності та посилатися на наявний досвід для особистісного саморозвитку й самовдосконалення, а саме:

- визначати психічний стан дітей дошкільного віку, звертаючи увагу на їхні емоції, вираз очей, жести, позу з метою добору ефективних методів взаємодії з дітьми в освітньому процесі;

- розрізняти, виявляти й розвинути емпатію, чутливість, співпереживання, доброту, справедливість; з'ясувати, попереджати й усувати причини негуманного ставлення до тварин, людей, рослин у процесі гуманних почуттів, стосунків, поведінки;
- аналізувати мотиви дій і вчинків дітей, а не лише їх результати;
- виховувати симпатію один до одного, гуманні почуття, колективні взаємини, справедливість, добропорядність у грі та спілкуванні;
- реалізувати й розвивати свої педагогічні здібності, включаючи як їх перцептивні (розуміти та вивчати впливати не лише на поведінку вихованців, а й на мотиви, цілі);
- інтерпретувати та розуміти внутрішній стан дитини за нюансами її поведінки, володіти засобами невербальної поведінки (міміка, жести), запроваджувати демократичний стиль керівництва, підтримувати однакове ставлення до всіх дітей дошкільного віку.

Отже, у стандартах підготовки вихователів закладів дошкільної освіти підкреслюється необхідність розвитку в майбутніх вихователів спроможності розуміти та сприймати внутрішній світ дитини як свій власний. Саме це вважається основою успішності та ефективності виховного впливу на формування лінгвокультурологічної компетентності.

На підставі порівняльного аналізу навчальних програм підготовки вихователів закладів дошкільної освіти свідчимо про те, що педагогічний процес при підготовці молодшого спеціаліста вибудовується з урахуванням логічних зв'язків, що сприяють поступальному розвитку здобувачів вищої освіти і дають можливість використовувати найцінніші для становлення здобувача бакалаврату можливості, характерні для даного рівня, зберігають самоцінність молодшого спеціаліста та полегшують адаптацію його до навчання на бакалавраті. Підготовка кадрів здійснюється відповідно до стандартів, розроблених Міністерством освіти і науки України.

Укладання навчальних планів здійснюється кожним закладом вищої освіти згідно з типовим планом, затвердженим Міністерством освіти і науки

України. Аналіз типізованого навчального плану дає підстави стверджувати, що він має певні хиби: значна кількість навчальних годин регламентовано відводиться під загальні дисципліни, які мають не ознайомлювальний, а контрольний статус, тоді як більш доцільним є перерозподіл годин для збільшення практичної складової. Здійснений аналіз став підставою для висновку, що спільним для всіх навчальних планів є те, що вони зорієнтовані на кредитно-модульну систему організації освітнього процесу. Для освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» передбачено однакову кількість кредитів – 36, «бакалавр» – 30.

Зазначимо, що в усіх навчальних планах педагогічних закладів вищої освіти спільними є цикли: гуманітарні й соціально-економічні дисципліни; дисципліни природничої підготовки; дисципліни загально-професійної підготовки; дисципліни професійно-практичної підготовки.

Основою змісту циклів дисциплін загально-професійної підготовки та професійно-практичної підготовки є теоретичні дисципліни, як-от: «Вступ до спеціальності», «Дошкільна педагогіка», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Психотренінг комунікативності», «Психолого-педагогічний практикум», «Основи науково-педагогічних досліджень у дошкільній освіті», «Організація самостійної роботи», «Лінгводидактика», «Методика навчання грамоти дітей дошкільного віку», «Методика раннього навчання читання», «Педагогічні інноваційні технології в дошкільній освіті», «Основи педагогічної майстерності», «Методика розвитку мовлення», «Культурологія», «Народознавство», «Тренінг комунікативності», «Риторика», запропоновано цикл дисциплін самостійного вибору навчального закладу та вільного вибору здобувачів освіти. Проте не пропонується такої дисципліни як «Лінгвокультурологія», яка досить важлива дисципліна для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Українська лінгвокультурологія орієнтована на вивчення національно-культурної складової, мовної картини світу, мовної особистості з її компетенційними можливостями. Вивчення окремих питань лінгвокультурологічної

компетентності ґрунтується на знаннях, уміннях і навичках із практикуму української мови, сучасної української літературної мови, відомостях із літературознавчих дисциплін, культури мови, стилістики, риторики, культурології, народознавства тощо.

Отже, формування лінгвокультурологічної компетентності має стати провідним завданням навчання української мови як базового предмета в закладах вищої освіти. Проте не варто забувати про «здійснення спільної діяльності на основі бажаних ціннісних орієнтацій» є надзвичайно важливим пріоритетом взаємодії під час едукації. Доречно буде застосовувати під час роботи з дітьми такі методи впливу, як «мотивація, переконання, створення ситуацій новизни, успіху, опора на інтерес, парадоксальність, зацікавленість тощо, а також особистий приклад і спільну творчу діяльність» [83].

Узагальнюючи праці учених (А. Аніщук, Г. Беленька, А. Богуш, Т. Жаровцева, І. Кондратець, Т. Котик, С. Курінна, І. Луценко, С. Матвієнко, О. Поліщук, Ю. Руденко, Т. Садова, В. Тарасова, Г. Цветкова), відзначаємо, що педагогічна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є цілісною динамічною педагогічною системою, структура, зміст, методика реалізації якої спрямована на успішне оволодіння едукації здобувачами вищої освіти майбутньою професійною діяльністю, їхнє особистісне вдосконалення.

Професійна підготовка в педагогічному закладі вищої освіти – це підготовка до різноманітної педагогічної діяльності в освітніх установах різних типів і рівнів. Незважаючи на різноманіття педагогічної професії, загальне у них одне – підготовка компетентного, який володіє необхідними теоретичними та практичними знаннями, уміннями, педагога. Однак сьогодні необхідно привернути увагу до лінгвокультурології в освіті педагога, щоб забезпечити не тільки високий рівень професійної підготовки, а й підвищити «загальний» рівень культури, вивчити фіксацію в мові, етнотекстах і дискурсивній практиці духовної й матеріальної культури народу, тобто культурно значущої інформації збережених у колективній пам'яті народу символічних способів матеріального й духовного усвідомлення світу певним

етносом, відтворених у його ідеях, схемах мислення й поведінки, системі етичних й естетичних цінностей, нормах, звичаях, обрядах, міфах, віруваннях, забобонах, побуті.

Під час формування кадрового потенціалу вихователів закладів дошкільної освіти варто звертати увагу й на виховання гуманності, толерантного ставлення до всіх учасників освітнього процесу. Тому відповідно до теми дослідження логічно буде визначити становлення та розвиток процесу виховання комунікативної толерантності вихователів закладів дошкільної освіти.

### **1.5 Генеза вихованості комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі педагогічної практики**

У XXI столітті толерантність є однією з моральних основ світової спільноти, яка прагне до досягнення в комунікаційному полі згоди ненасильницькими способами і методами. Реформування системи освіти, проголошення принципів гуманізму, індивідуалізації навчання, особистісного розвитку зорієтували дослідників на вивчення феномена толерантності у виховному аспекті підготовки майбутніх педагогів.

У руслі досліджуваної проблеми науковий інтерес викликає генезис феномену толерантності як особистісної якості, що виявляється у повазі, прийнятті та правильному розумінні різноманіття культур світу, форм самовираження й способів прояву людської індивідуальності.

Із огляду на те, що в конструкті «виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики» базовими виступають поняття ««виховання», «толерантність», «комунікація», «спілкування», «комунікативна толерантність», «педагогічна практика», доцільно дослідити специфічні особливості окреслених понять.

Згідно з логікою наукового пошуку вважаємо, що дослідження процесу виховання є вкрай актуальним, адже низка науковців, дослідників, педагогів-практиків [6; 7; 12; 19; 59; 80], визначаючи його як діяльність, що спрямована на розвиток особистості, акцентують увагу на тому, що він передбачає створення умов для самовизначення й соціалізації здобувачів освіти на основі соціокультурних, духовно-моральних цінностей та прийнятих у суспільстві правил і норм поведінки в інтересах людини, сім'ї, суспільства, держави.

Студіювання науково-методичних джерел щодо сутності поняття «виховання» свідчить про те, що у педагогічній літературі немає єдиного підходу до її трактування.

Визначаючи сутність поняття виховання, дослідники переважно вказують на багатозначність природи цього педагогічного феномену і визначають його як:

- управління (Л. Белова, Т. Ільїна, М. Коваль, М. Фіцула та інші.);
- соціальне явище (М. Лукашевич, Ф. Ніколіна, М. Приходько, Д. Фельдштейн, В. Шульгін та інші);
- діяльність (Л. Мардахаєв, В. Сластьонін та інші);
- процес (Б. Кобзар, В. Лозова, Н. Мойсеюк, О. Скрипченко, Г. Троцько та ін.);
- цінність (О. Вишневський, Г. Шевченко та інші);
- систему (І. Зязюн, І. Колеснікова, М. Лукашевич, Г. Пономарьова, М. Фіцула та інші);
- вплив (І. Зімня, О. Сергієнко та інші);
- взаємодію (І. Бех, Г. Воробйов, О. Киричук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, І. Харламов та інші).

Зокрема Л. Белова пропонує визначати поняття виховання як планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість та поведінку людини з метою формування заздалегідь сформульованих настанов, понять, принципів,

ціннісних орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її розвитку, самовдосконалення та соціалізації [7, с. 17].

І. Бех стверджує, що виховання у своєму історичному поступі завжди певним чином було пов'язане з філософською проблематикою, спрямованою на осмислення ставлення людини до світу, сутності культури, вихідних цінностей буття людини у світі, узгодження її свободи і відповідальності. Науковець тлумачить процес виховання як перетворювальну діяльність педагогів-вихователів, спрямовану на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню та вдосконаленню [6, с. 213].

В. Лозова та Г. Троцько наголошують, що «виховання – це складний педагогічний процес, який передбачає визначення мети, завдань, змісту, форм та методів виховної діяльності, організації та вивчення результативності процесу» [60, с. 52].

Уточнюючи зміст процесу виховання дійшли висновку, що виховання здобувача освіти як високоморальної особистості орієнтоване на розвиток високого рівня моральних якостей (чесності, відповідальності, обов'язковості, доброзичливості); моральної культури, високоморальних національних та загальнолюдських цінностей; гуманістичних поглядів, світогляду й переконань [85, с. 77].

Виховання майбутнього фахівця як професіонала, вихованої і високодуховної особистості обумовлюється педагогічним процесом, спрямованим на його розвиток, саморозвиток, самодостатність та самоствердження [82, с. 19].

Підкреслимо, що в закладі освіти виховання є невід'ємним складником освітнього простору, динамічною системою різнобічної виховної взаємодії суб'єктів, спрямованої на становлення особистості здобувача освіти на основі його саморозвитку, самовиховання та самореалізації.

Сучасний едукативний процес повинен модернізуватися у структурі змісту педагогічної освіти, без нього неможливе проектування, створення



повноцінного виховного простору педагогічного закладу освіти. Авторська позиція полягає у тому, що модернізація виховного процесу повинна торкатися і проблеми підготовки «успішного фахівця», де виховний простір необхідно зорієнтовувати на результативний компонент. Тільки таке оновлення змісту може стимулювати зміну суб'єкт-об'єктних відносин на активну соціальну і особистісну взаємодію, збагачувати здобувачів освіти досвідом ефективної роботи.

Загальним підтвердженням цього є зміна у процесі розвитку суспільства змісту виховання, що завжди орієнтується на суб'єкті виховання, а едукаційний вплив направлено на його вдосконалення. Це дає підставу визначити феномен виховання як перетворювальної діяльності майбутніх педагогів, спрямованої на зміну свідомості, світогляду, ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок особистості, що сприяє її вдосконаленню [39, с. 103].

Відтак основною метою виховання у закладі освіти є створення умов для самореалізації особистості в гармонії з собою та суспільством.

Зважаючи на досліджений дискурс, доречно дійти висновку, що виховання майбутніх педагогів – це системне наповнення всіх компонентів освітньо-виховної системи педагогічного закладу освіти ціннісно-смісловим, духовно-моральним та висококультурним змістом.

Отже, провідним поняттям дослідження є «толерантність». Перші згадки поняття «толерантність» у XVIII та XIX ст. ототожнюють із віротерпимістю та поблажливістю до людей інших конфесій. Пізніше, упродовж майже всього XX ст., толерантність повністю співвідноситься з терпимістю і лише на початку XXI ст. виокремлюється в особливу смислову одиницю.

У «Словнику античності» зазначається, що проблема толерантності виникла ще за античних часів і була більш загостреною там, де народи з різними віросповіданнями були змушені жити разом у межах великих імперій (імперія Олександра Македонського та діадохів). Так, Антіох IV, прихильник грецької культури, яку пропагував у всіх своїх володіннях, одного разу присвятив іудейський храм Зевсу Олімпійському, що призвело до повстання

Маккавеїв. У Римській же імперії влада терпляче ставилася до усіх віросповідань, у тому числі й до іудаїзму» [87].

Проблема виховання молоді на засадах гуманності й толерантності знаходили своє відображення у працях античних філософів Стародавнього Китаю, Греції та Риму (Аристотель, Квінтіліан, Конфуцій, Платон, Сенека, Сократ) [87]. Відзначимо, що питання толерантності не стало предметом пошуків стародавніх філософів, однак саме в їхніх працях були сформульовані теоретичні настанови, що утворили фундамент сучасного змісту означеного поняття і набули подальшого розвитку.

Доречно згадати, що в Епоху Просвітництва (XVIII ст.), зародився небезпечний якобінський фанатизм раціоналістичного типу. На той час єдиним видатним представником толерантності був Вольтер. Вважають, що саме йому належить афоризм: «Я не згоден з тим, що ви говорите, але пожертвую своїм життям, захищаючи ваше право висловлювати власну думку». Це – вислів, у якому виражена класична теорія толерантності. Погляди філософа-просвітителя сформувались, коли він спостерігав за подіями в Англії, де в умовах релігійного плюралізму й толерантності був досягнутий громадянський мир і встановилася загальна атмосфера милосердя [67, с. 23].

У «Листах про віротерпимість» (1689) англійський мислитель Джон Локк, наголошуючи на праві особистості вільно обирати й сповідувати релігійні та суспільні цінності, так сформулював концепцію толерантності: «Жодна людина, жодна церква чи навіть держава не можуть володіти будь-яким правом зазіхати на громадянські блага один одного» [61, с. 103].

Для Тертулліана основами толерантності були врівноваженість, витримка, які він уважав рятівними звичками й наполегливо рекомендував виховувати їх у кожної молоді людини. Відповідно до словника Ларусса слово «tolerance» вперше згадується 1361 року [120].

Отже, можна стверджувати, що дефініція «толерантність» має давню історію і в процесі історико-культурного розвитку та становлення

як вітчизняної, так і зарубіжної наукової думки була мінливою у зв'язку з розвитком філософських ідей і формуванням нових понять.

Перш ніж уточнити сутність поняття «толерантність», доцільно дослідити його в лінгвістичному та психолого-педагогічному контексті.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) трактується як, по-перше, здатність організму переносити несприятливий вплив певних факторів, по-друге, як поблажливість, терпимість до чийось думок, поглядів, вірувань тощо [15, с. 1254].

«Український педагогічний словник» за редакцією С. Гончаренка толерантність розкриває як повагу до думок та вірувань іншого [24, с. 332].

У соціологічному енциклопедичному словнику підкреслюється важливість відповідного ставлення «до способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, думок, ідей, вірувань різних людей» [97, с. 118].

Філософський енциклопедичний словник характеризує цю якість як терпимість до чужих думок, ідей, вірувань, учинків [106, с. 118].

У Декларації принципів толерантності ООН, проголошеній 16 листопада 1995 р., визначається, що толерантність – це повага, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур світу, форм самовиявлення людської особистості. Толерантність – це, передусім, активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини [29].

Важливою для дослідження є думка В. Кременя, який вважає, що «толерантність є вимогою часу, актуальним питанням сьогодення, адже нині відбувається відторгнення морально-етичних і духовних цінностей, напрацьованих людством у процесі історичного розвитку. Піднесення мотиву прибутку у ранг етичного принципу є своєрідним спотворенням цієї глибокої та безнадійно помилкової ідеології» [54, с. 54].

Трактуючи досліджуване поняття, В. Пісоцький визначає його як один із провідних елементів моральної культури людства, що виступає важливою умовою виживання і подальшого розвитку світоглядної цивілізації, гарантує

свободу й автономність особистості, право на захист людської гідності, повагу до іншого світогляду та способу життя. Це багаторівневе комунікативне явище, яке сприяє взаєморозумінню, довірі, активізує міжгрупову та міжособистісну взаємодію. Толерантність виступає як морально-правовий механізм регуляції поведінки людей, важливим є її взаємозв'язок із особистою духовною свободою, соціальною справедливістю, рівністю, почуттям власної гідності – основними демократичними та гуманістичними цінностями сучасної культури [78].

У наукових розвідках Л. Завірюха особливу увагу звертає на те, що толерантність – «терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки, це повага або визнання рівності інших, відмова від домінування чи насильства» [41].

Виходячи із дослідженого дискурсу, можна визначити, що толерантність – поняття багатоаспектне й може вивчатися не тільки як регулятор міжособистісних, міжнародних та міжконфесійних відносин, як принцип цивільно-правової поведінки, як соціально-політичний імператив людської спільноти, а й як етико-філософська категорія, як культурна норма і моральна цінність.

Трактування толерантності як складного інтегративного утворення у загальній стратегії розвитку особистості знаходимо у І. Беха [6], Н. Бирко [8], Т. Білоус [12], О. Скрябіної [93] та інших.

Істотне значення у концептуальному плані досліджуваної проблеми мають орієнтири морального виховання молоді, запропоновані класиками педагогічної думки Я. Коменським, Я. Корчаком, А. Макаренком, М. Монтесорі, В. Сухомлинським, К. Ушинським, С. Френе, В. Шаталовим, Р. Штайнером.

Нині проблема толерантності досліджується досить широко з різних позицій: загальні питання педагогіки толерантності (В. Делянченко, О. Доукіна, Л. Завірюха, Ю. Котелянець, Г. Солдатова, Л. Шайгерова); етнічна толерантність (А. Асмолов, О. Байбаков, О. Вербовський, О. Грива,

Ю. Римаренко, Т. Стефаненко, О. Татарко, В. Тишков); комунікативна толерантність (В. Бойко, О. Зебрева, А. Зінченко, О. Потебня); технологічні особливості виховання толерантності (С. Герасимов, Л. Лозинська, О. Скрябіна, П. Степанов; формування толерантності засобами гуманітарних освітніх компонентів (Л. Канішевська, Р. Кострубань); досвід виховання толерантності в зарубіжних країнах (А. Джуринський, О. Орловська); проблема виховання молоді на основі принципів толерантної поведінки (Т. Білоус, І. Гриншпун, В. Нечерда, Г. Солдатова, О. Столяренко) [12; 28; 54; 41; 59; 93; 96; 98].

У філософських розвідках М. Бахтіна, М. Бердяєва, Р. Валітової, А. Камю, І. Канта, Л. Лекторського, Дж. Локка, М. Монтессорі, С. Русової та інших філософська природа толерантності представлена в онтологічному, культурологічному та соціокультурному аспектах.

Так комунікативна інтерпретація проблематики толерантності відображена в працях О. Костюшиної, І. Луценко, Є. Сарапулової [52; 62; 90].

У сучасній педагогічній науці проблему виховання загальної та комунікативної толерантності проаналізовано в працях М. Андрєєва, І. Беха, О. Біди, Т. Білоус, В. Галузяк, Ю. Гордієнко, О. Гриви, А. Молчанової, А. Скок, та інших [2; 6; 10; 12; 21; 27; 67; 92].

Тож у психолого-педагогічній літературі толерантність вивчається, з одного боку, як засіб досягнення поставлених виховних та освітніх завдань, з іншого – як одна з цілей процесу едукації.

У сучасному розвиненому суспільстві толерантність постає як моральна якість, що характеризується прийняттям «одним індивідом або суспільством інтересів, переконань, вірувань, звичок інших людей або спільнот. Толерантність виражається в людському прагненні досягти взаємного розуміння і узгодження різних мотивів, установок, орієнтації, не вдаючись до насильства, придушення людської гідності, а використовуючи гуманні можливості – діалог, роз'яснення, співпрацю» [5, с. 125].

В. Лекторський спробував визначити сутнісні прояви толерантності, зокрема:

- толерантність як байдужість до існування різних поглядів та практик, оскільки останні є неважливими для головних проблем суспільства;
- толерантність як неможливість взаєморозуміння, тобто повага до іншого, якого особистість не розуміє і з яким не може взаємодіяти;
- толерантність як поблажливість до слабкості інших, яка дещо поєднується з презирством до них;
- толерантність як розширення власного досвіду та критичний діалог [57].

Хочемо не погодитись із думкою науковця, адже якщо толерантність як байдужість має на увазі байдужість до існування різних поглядів та практик, толерантність як неможливість взаєморозуміння не допускає різноманіття поглядів, цінностей і способів поведінки, що визначають спосіб розвитку певної культури, толерантність як поблажливість поєднується з деякою часткою презирства до слабких сторін інших, розширення власного досвіду відбувається в результаті боротьби з іншою системою, а критичний діалог передбачає наявність установки на взаємну зміну позицій, тоді жодна із запропонованих дослідником моделей не сприяє вихованню толерантної особистості, оскільки байдужість, визнання неможливості досягти взаєморозуміння, поблажливість, презирство, боротьба, установка на зміну чужої позиції не можуть сприяти створенню психологічно комфортної обстановки для спільної діяльності.

Л. Завірюха слушно зазначає, що «брак досвіду, культури спілкування, незнання причин міжкультурних і людських розходжень породжують інтолерантність. Єдиним способом протистояти цьому є підвищення культурного та освітнього рівня» [41, с. 79].

Доповнимо, що толерантне ставлення, у якому виражається міра прийняття людини й терпіння з боку педагога в ситуаціях, коли вона

не відповідає вимогам та очікуванням, має поширюватися на всіх учасників освітнього процесу: педагогів, вихованців, батьків, адміністрацію тощо.

Є. Бистрицький цілком доречно уточнює, що «толерантність – це спосіб поведінки, що спроможний утримати конфліктуючі сторони від актуального насильства, тобто є свідомим творенням ситуації терпимості» [9, с. 149].

Провівши аналіз дефініцій визначення сутності поняття «толерантність», запропонованих науковцями, систематизуємо їх так:

- толерантність як психофізична переносимість несприятливих впливів, тобто терпимість організму до негативного впливу із зовнішнього середовища;
- толерантність у соціальних відносинах (комунікативна толерантність) як терпиме ставлення до представників інших груп або неприйнятних вчинків співрозмовників;
- толерантність як система цінностей, що включає в себе прийняття унікальності іншої людини, що характеризується світосприйняттям, тобто передбачає, що кожна людина має право на свободу своїх переконань, зовнішнього вигляду, положення, поведінки, цінностей тощо;
- толерантність як особистісна характеристика (сукупність позитивних установок та індивідуальних якостей людини, система особистісних цінностей).

У межах досліджуваної проблеми, дотримуємося думки, що поняття «толерантність» та «терпимість» не можна ототожнювати, адже терпимість – це здатність терпіти, стримуватися, позаяк толерантність – це така стійкість до зовнішнього впливу, за якої людина здатна залишатися собою. Вона добре себе знає, комфортно почувається в навколишньому середовищі, розуміє інших людей, відкрита до діалогу, доброзичливо ставиться до інших поглядів, культур, традицій, володіє високим рівнем емпатії.

Серед основних особистісних чинників, що сприяють вихованню толерантності, І. Жадан пропонує враховувати: сприйняття суспільного життя як позитивного цілого, розуміння необхідності іншого, відмінностей та особливостей; потребу в самовираженні, здатність до відповідальної

поведінки, відкритість, почуття власної гідності, прагнення до компромісу, осмислений скептицизм тощо [40, с. 94].

Слід також відзначити три види толерантності, які виокремлено Г. Олпортом: толерантність як система установок, пов'язаних із етичними расовими відмінностями; конформна толерантність; толерантність як риса характеру [71, с. 12].

При порівняльній характеристиці цих видів толерантності у руслі дослідження варто звернути увагу на толерантність як рису характеру, оскільки вона охоплює більш широке коло соціально-психологічних явищ ніж тільки расові чи міжетнічні проблеми та дозволяє будувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Для цього дослідження важливою постає думка науковця С. Братченка, який визначає низку підходів щодо розуміння сутності поняття «толерантність»: гуманістичний, згідно з яким толерантність трактується як прояв свідомого, осмисленого та відповідального вибору людини, її власної позиції; особистісний, відповідно до якого психологічною основою толерантності є цінності, смисли та особистісні установки; діалогічний, в основі якого лежить міжособистісна толерантність як особливий спосіб стосунків і міжособистісної взаємодії з іншим та міжособистісний діалог; диверсифікаційний, відповідно до якого зміст толерантності не зводиться до однієї властивості, а визначається як складний, багатоаспектний та багатокomпонентний феномен; фасилітативний підхід вивчає толерантність як якість, що розвивається [14].

У світлі досліджуваної проблеми вважаємо, що діяльність освітніх закладів повинна бути спрямована на створення толерантного середовища, яке ґрунтується на гуманістичних, моральних цінностях, є умовою гуманістичної освіти, розвиває та виховує толерантну, відкриту і вільну особистість з адекватною самооцінкою, високорозвиненими механізмами самоідентифікації, що активно засвоює і перетворює навколишній світ та має певні духовні й культурно-історичні цінності.



Значна роль у створенні толерантного середовища належить усьому педагогічному колективу. Багато авторів, досліджуючи проблему фахового становлення педагога, пишуть про толерантність як найважливіший чинник. Важко не погодитися, що педагог, який володіє толерантністю в особистісному і діяльнісному аспектах під час фахової діяльності, не зможе виховати толерантну людину, адже багатство наукових та практичних знань можна передати тільки у толерантному середовищі.

У закладі освіти необхідно створити сприятливий соціально-психологічний клімат як основу толерантного простору. Педагог, який виховує підростаюче покоління, має володіти почуттям власної гідності, самоповаги, поваги до оточуючих людей незалежно від їх соціального статусу, національності, раси, релігії, культури, адже від його особистісного потенціалу, професійних знань та умінь, переконань, поглядів, світогляду залежить ефективність, продуктивність спілкування і спільної діяльності.

Відзначимо, що головними якостями педагога є його загальнолюдські цінності, духовне багатство і демократизм, емпатія, співпраця та взаємодія; глибоке знання національної культури, її прояв у поведінці; професійна майстерність, засвоєння нових прийомів роботи; психологічна установка на толерантність, етнокультурне спілкування; відношення до суб'єктів педагогічної взаємодії як вільної спільності однодумців; прагнення до самоаналізу та самовдосконалення.

Виховання толерантності у майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачає: толерантне середовище, яке характеризується єдністю всіх суб'єктів виховного процесу та форм організації їх взаємовідносин, які з одного боку, є базовими складовими етики педагогічної сфери, а з іншого – зразком морального виховання дітей дошкільного віку; культури спілкування на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння, співчуття та співпереживання, відчуття партнерства; особистісних якостей, індивідуальних та етнічних проявів особистості [37].

Відзначимо, що особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях займає поняття інтолерантності (нетерпимості), яке ідентифікується вченими як якість особистості, що характеризується негативним, ворожим ставленням до особливостей культури тієї чи іншої соціальної групи, до інших соціальних груп загалом або ж до їх окремих представників (Н. Мондельгауер, Н. Недорезова, Г. Солдатова та інші). Інтюлерантність базується на переконаннях, що твої погляди, спосіб життя стоять вище за інші. Результати інтолерантності можуть проявлятися в широкому діапазоні: від звичайної неввічливості, зневажливого ставлення до інших або роздратування – до релігійного переслідування та геноциду.

Ураховуючи науковий досвід О. Садохіна, зауважимо, що до основних форм прояву інтолерантності належать: 1) образи, насмішки, зневага; 2) негативні стереотипи, упередження, забобони, які базуються на негативних рисах та якостях; 3) етноцентризм; 4) дискримінація, що виявляється у позбавленні соціальних благ, обмеження прав людини, штучній ізоляції в суспільстві; 5) расизм, націоналізм, експлуатація, фашизм; 6) ксенофобія у формі етнофобій, мігрантофобій тощо; 7) паплюження релігійних та культурних пам'яток; 8) вигнання, сегрегація, репресії; 9) релігійні переслідування [89, с. 315–316].

Для подальшого застосування у дослідженні доречно систематизувати якості толерантної та інтолерантної особистості у таблиці 1.3.

*Таблиця 1.3*

### **Якості толерантної / інтолерантної особистості**

<b>№ з/п</b>	<b>Якості</b>	<b>Толерантна особистість</b>	<b>Інтюлерантна особистість</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1.	Знання себе	ставиться до себе критично, сама намагається розібратись у своїх проблемах, перевагах та недоліках	помічає у себе лише чесноти, у своїх проблемах звинувачує інших
2.	Захищеність	упевнена в собі; переконана, що з усім упорасться; зазвичай почуває себе у безпеці, тому не прагне захищатися від інших	побоюється свого соціального оточення й саму себе: в усьому бачить загрозу

Продовж. табл. 1.3

1	2	3	4
3.	Відповідальність	не перекладає відповідальність на інших, сама відповідає за свої вчинки; у проблемних ситуаціях звинувачує себе, а не оточення	упевнена, що події не залежать від неї, відтак знімає з себе відповідальність за те, що відбувається навколо; має упередження щодо інших людей; вважає, що не вона заподіює зло, а їй шкодять
4.	Потреба у визначенні	сама прагне до роботи, творчості; прагне вирішити свої проблеми; бачить світ у всій його багатоманітності	вважає, що є два типи людей – погані та хороші, «свої» та «чужі»; ставить себе на другий план (тільки не я)
5.	Емпатія	здатна співпереживати, готова надати допомогу людині, яка цього потребує	має обмежені здібності до емпатії, обмежений внутрішній світ
6.	Почуття гумору	здатна посміятися над собою; конструктивно фіксує свої недоліки, не прагнучи до переваги над іншими	не має почуття гумору, похмура, апатична
7.	Авторитаризм	переконана, що краще жити в демократичному вільному суспільстві	вважає за краще жити в авторитарному суспільстві з жорсткою владою, де переважає суспільна ієрархія

Оскільки обов'язковою ознакою толерантності завжди є повага до іншого суб'єкта, прагнення до співпраці, співдружності, можна припустити, що толерантність завжди передбачає спілкування. Відтак принципово важливим для дослідження є аналіз цього поняття.

Спілкування як процес діяльності є «середовищем виховання толерантності» й привертає пильну увагу дослідників різних галузей наукового знання (Г. Балл, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Г. Васянович, С. Вдович, І. Зязюн, В. Кіслов, М. Корольчук, В. Крайнюк, С. Максименко, В. Малахов, Л. Орбан-Лембрик, Я. Радевич-Винницький, Л. Савенкова, В. Семиченко, М. Скиба, Ю. Трофімов, Т. Чмут, І. Ющук та інші).

Поняття «спілкування» трактується науковцями по-різному:

- як міжсуб'єктна взаємодія між людьми (В. Малахов) [63, с. 259];

– як особливий вид діяльності; процес міжособистісної взаємодії; специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку; обмін думками, уявленнями, ідеями, почуттями і переживаннями (Л. Орбан-Лембрик) [73];

– складний багатоплановий процес установаження та розвитку контактів між людьми, що є наслідком потреби в спільній діяльності й включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння інших (М. Логунова) [58, с. 72].

Більшість дослідників у структурі спілкування виокремлюють три взаємопов'язані функції: комунікативну (обмін інформацією між людьми), інтерактивну (взаємодія між людьми) та перцептивну (сприйняття партнерами під час спілкування один одного й установаження на цій основі взаєморозуміння).

Вивчення та аналіз наукової літератури дає змогу виокремити такі характеристики спілкування: передача інформації від людини до людини; сприйняття один одного; взаємна оцінка партнерами один одного; взаємовплив партнерів; взаємодія суб'єктів спілкування; управління груповою або масовою діяльністю тощо.

Як стверджує польський науковець С. Юліаш «...особливо досвід спілкування між собою представників різних культур є тим зв'язком, у якому «чужий» перестає бути «чужим», а просто стає «іншим» [121, с. 15].

Заслуговує на увагу погляд А. Гжегорчика, який доводить, що досягнення рівноправного діалогу, який має партнерський характер, можливе за умови, коли інтеракція здійснюється за допомогою пізнавальних повідомлень, що є певною формою аргументації, яка розкриває цілі й методи діяльності обох сторін, а також коли є умови для інтелектуальної та взаємної їх критики, і для внесення змін до програм діяльності [22, с. 59].

Повноцінне міжособистісне спілкування – це складний багатокомпонентний процес, який обумовлений одночасним розвитком психіки індивіда в певних взаємопов'язаних напрямках. Головне в ньому – сформувати

гуманістичне комунікативне ядро особистості, яке передбачатиме ставлення до будь-якої людини та її поведінки як до найвищої цінності [72, с. 386].

Становлення толерантної особистості можливе тільки за допомогою навичок позитивної взаємодії, вирішення конфліктних ситуацій, формування соціально-психологічної стійкості, соціальної чутливості, розвитку адекватної самооцінки, почуття власної гідності й поваги до досягнень інших, через напрацювання засобів успішної комунікації.

Як влучно зазначають Л. Зданевич та Т. Цегельник, одна з ключових проблем у галузі дошкільної освіти – встановлення позитивних міжособистісних взаємовідносин і навичок спілкування, оскільки ці аспекти забезпечують вільне «входження» вихованця ЗДО у навколишній світ, соціалізацію та життєдіяльність у ньому [43, с. 161].

Отже, вважаємо, що спілкування є процесом взаємозв'язку та взаємодії суб'єктів, у якому відбувається обмін інформацією, досвідом, здібностями, вміннями та навичками, а також результатами діяльності; зв'язок між толерантністю й спілкуванням носить двосторонній характер. Із одного боку, толерантність виступає душевно-духовною основою спілкування. Із іншого – є початком процесу становлення спілкування, що і є кінцевим пунктом толерантності. Звідси виникає логічний взаємозв'язок толерантності та спілкування: взаємодія – толерантність – спілкування – спільність.

Неоднозначність розуміння спілкування ускладнюється проблемою ототожнення дефініцій «спілкування» та «комунікація». Тож у контексті цього дослідження постає необхідність визначитись із сутністю поняття «комунікація».

У низці наукових розвідок знаходимо двозначність поняття комунікація: з одного боку комунікація – це синонім поняття спілкування, а з іншого, вузько психологічного, – одна зі сторін спілкування, що відповідає за інформацію (Г. Андреева, Л. Виготський, А. Добрович, В. Кан-Калик, М. Лісіна, С. Поляков, В. Мясіщев, І. Кон, О. Леонтьєв та інші). Це цілком зрозуміло,

адже семантично поняття «спілкування» та «комунікація» досить подібні, оскільки означають «спільність», «з'єднання», «повідомлення».

Сучасні дослідники відзначають, що в освітній діяльності поняття «комунікація» охоплює не тільки кількість та якість знань, що передаються, а й якість взаємовідносин, які можуть сприяти або перешкоджати подальшому спілкуванню та розвитку взаєморозуміння.

Дослідження взаємозв'язку толерантності та комунікації знаходимо у Б. Ананьєва, Г. Андрєєвої, О. Бодальова, О. Леонтьєва, В. Кан-Калика, В. Мясичева, І. Палько та інших дослідників. Саме комунікації вони відводять чільне місце у процесі виховання толерантності, оскільки в ній і через неї відбувається привласнення людиною певних ідей, цінностей, формування ставлення до явищ дійсності.

У своїх подальших пошуках керувалися науковим розумінням того, що особливе місце комунікація посідає у фаховій діяльності педагогів дошкільної освіти, адже від того, наскільки вміло вони побудують своє спілкування з дітьми, їх батьками, колегами, залежатиме результат їхньої педагогічної діяльності, а також взаємовідносини з суб'єктами освітнього процесу, психологічний клімат у колективі.

Підкреслимо, що здатність до спілкування та комунікації є необхідною умовою забезпечення освітнього процесу в сучасному ЗДО. Відтак у фаховій педагогічній діяльності вихователя ЗДО комунікація є засобом організації освітньо-виховного процесу, а мовлення – основним інструментом едукації дітлахів.

Отже, під комунікацією розуміємо взаємодію між людьми, під час якої відбувається обмін думками, інформацією, формується ставлення до отриманої інформації, завдяки чому встановлюється взаєморозуміння.

Наведені міркування дають підстави стверджувати, що у науковій літературі частіше зустрічається термін спілкування, але це не зменшує ролі явища комунікації під час фахової діяльності. Уважаємо, що комунікація

є поняттям ширшим, ніж спілкування, а спілкування визначаємо як форму комунікації.

Дослідження присвячене вихованню комунікативної толерантності у процесі педагогічної практики, що вимагає розкриття сутності поняття «педагогічна практика» та її специфіки.

В Українському педагогічному словнику вказується, що педагогічна практика – це «обов'язкова складова освітнього процесу педагогічних інститутів, університетів, педагогічних училищ, інститутів вдосконалення учителів, інститутів післядипломної освіти, яка передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації. Педагогічна практика має на меті навчити здобувачів освіти творчо використовувати педагогічній діяльності науково-теоретичні знання й практичні навички, набуті у процесі вивчення педагогіки, психології, окремих методик і спеціальних дисциплін, застосовувати їх на практиці, а також виховувати у здобувачів освіти інтерес до педагогічної роботи, виробляти практичні педагогічні навички» [24, с. 252].

У системі підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю педагогічна практика є однією з основних форм їх фахового становлення, щодозволяє синтезувати теоретичні знання та практичний досвід. Оволодіння педагогічною діяльністю й формування готовності до неї можливі лише при взаємопроникненні та взаємозумовленості теоретичної і практичної підготовки майбутнього вихователя ЗДО: жоден компонент фахових умінь та навичок не можна сформувати лише в аудиторіях.

У процесі педагогічної практики майбутні фахівці дошкільної освіти осмислюють закономірності й принципи едукативної діяльності, оволодівають фаховими вміннями та навичками, досвідом практичної діяльності, усвідомлюють фундаментальні науково-теоретичні основи діяльності вихователя. Її ефективність значним чином залежить від визначення цілей, завдань, принципів, змісту та вмілої організації.

У процесі проходження педагогічної практики здобувач освіти може визначитися з тим, наскільки правильно він вибрав для себе фах, з'ясувати ступінь співвіднесення особистісних якостей із майбутньою професією. Саме в процесі плідної й довготривалої практики виявляються протиріччя між наявним та необхідним запасом знань, що є спонукальним чинником безперервної освіти.

Під час практики педагогічна діяльність майбутніх педагогів дошкільної освіти удосконалюється на основі змістовного фактичного матеріалу, пізнання й результативне освоєння якого можливе тільки на тлі живих вражень та спостережень. Практика допомагає реально формувати в умовах природного педагогічного процесу методичну рефлексію, коли предметом роздумів здобувача освіти стають засоби і методи власної педагогічної діяльності, процеси вироблення та прийняття педагогічних рішень.

У процесі практичної діяльності також поглиблюються, розширюються зміцнюються теоретичні знання здобувачів освіти, формуються педагогічні вміння, навички та професійно-особистісні якості, розвиваються педагогічне мислення, творча активність і самостійність.

Потенційні можливості педагогічної діяльності на практиці полягають у розвитку таких компетенцій, як-от: здатність спостерігати, діагностувати, формулювати науковий задум, проектувати наукове дослідження, отримувати, аналізувати й переробляти наукову інформацію, упроваджувати наукові результати в практику, визначати цінність отриманих даних для вимірювання результатів фахової діяльності.

Основна мета педагогічної практики – закріплення та поглиблення знань, отриманих здобувачами освіти в процесі навчання, оволодіння необхідними вміннями та навичками практичної роботи зі спеціальності. Плануючи організацію педагогічної практики, потрібно орієнтуватися не тільки на виконання програми практики, але, перш за все, підходити до кожного практиканта як до унікальної особистості, дбайливо й обережно, цілеспрямовано та послідовно розкриваючи в ньому сильні особистісні та



професійні сторони, допомагаючи компенсувати слабкі, сприяти формуванню майбутнього кадрового потенціалу фахівців. Професійна практика «готує випускників до адаптації в різних умовах і обставинах професійної діяльності, розвиває в них здатність до самонавчання та самовдосконалення, сприяє швидкому освоєнню нових умінь та навичок» [107].

Ефективність педагогічної практики, її значення в підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти визначається тим, що вона, по-перше, вимагає від здобувача освіти застосування запасу психолого-педагогічних знань, які він вже отримав, а по-друге, сприяє набуттю практичних фахових умінь. Практикант має можливість спостерігати й осмислювати явища, факти та події, пов'язані з його практичною діяльністю як складові частини єдиного педагогічного процесу, розуміючи та усвідомлюючи свою роль у ньому.

До завдань педагогічної практики майбутніх фахівців дошкільної освіти відносимо розвиток професійно-значущих якостей таких, як: особистісно-етичні (почуття обов'язку і громадянську відповідальність, гуманізм, співчуття, чуйність, працьовитість, освітніх компонентівованість тощо); індивідуально-психологічні (культура темпераменту, об'єктивна самооцінка, емоційна чуйність тощо); професійно-педагогічні (любов до дітей, педагогічний такт, працездатність тощо) якості.

У науковій літературі висвітлено окремі теоретичні й практичні аспекти питання підготовки майбутніх фахівців (Т. Атрощенко, В. Бондар, С. Вершловський, В. Горова, В. Горшков, І. Гушлевська, Б. Дашиєва, І. Зязюн, І. Іванюк, С. Крисенко, І. Ляшенко, В. Манько, Н. Ничкало, В. Олійник, Є. Пасов, Л. Пуховська, В. Семиченко, С. Сисоєва, Г. Щедровицький, В. Ямпольський та інші) щодо формування: особистості педагога, розкриття його творчого потенціалу; міжетнічної толерантності майбутніх вихователів ЗДО; концепції інноваційної освіти в професійній підготовці педагогів; методологічних засад фахової підготовки педагогів; особливостей організації та проведення педагогічної практики як невід'ємної складової професійної підготовки майбутніх вихователів вихователів; методологічного

взаємозв'язку педагогічної науки з практикою; історичного аспекту становлення системи практичної підготовки педагогів; ролі педагогічної практики у підготовці здобувачів освіти до сприйняття, оцінки, реалізації педагогічних нововведень.

У роботах А. Алексюк, Л. Артемової, Ю. Бабанського, Г. Беленької, І. Богданової, В. Бондаря, І. Зязюна, Н. Лисенко, Л. Мітіної, О. Мороз, Г. Підкурғанної, О. Шарова, М. Ярмаченко розкрито зміст, методи, форми, нові технології навчання здобувачів освіти, формування фахових умінь та окремих рис характеру майбутніх вихователів.

Проблеми, що стосуються організації та удосконалення педагогічної практики, вирішували О. Абдулліна, С. Бреус, С. Білоконний, О. Блінова, І. Бочкарьова, Л. Волобуєва, Н. Горопаха, Т. Грітченко, Ю. Дацько, К. Дурай-Новакова, С. Кара, В. Ковальчук, Н. Казаков, Н. Казанішена, Л. Кацова, Г. Коджаспірова, Л. Кравець, Л. Кулікова, Р. Куліш, О. Лук'яненко, Л. Манчуленко, В. Морозова, В. Підгурська, А. Сбруєва, В. Сластьонін, Л. Хомич, І. Чорней, О. Щербаков, М. Ярославцева, Р. Гауер (R. Gower), В. Кінні (W. Kinney, Jr.), Д. Філліпс (D. Phillips) та інші. У дослідженнях цих вчених розкрито принципи, методичні підходи до організації педагогічної практики, умови для її успішного проходження; місце і роль практики у системі фахової підготовки педагога.

У наукових доробках Н. Білоус, О. Богініч, Н. Горопахи, Л. Кідіної, Т. Красової, Л. Машкіної, Л. Павлової, Т. Поніманської, Г. Сухорукової, М. Ярославцевої та інших аналізуються особливості практичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, зокрема: підготовка майбутніх вихователів на засадах гуманістичної педагогіки, формування їх фахової компетентності, професійної самореалізації; роль педагогічної практики у системі ступеневої підготовки вихователів дітей дошкільного віку тощо.

Уважаємо за необхідне звернути особливу увагу на класифікацію функцій педагогічної практики та їх зміст.

Таблиця 1.4

### Функції та зміст педагогічної практики

Функція 1	Зміст 2
Адаптаційна	полягає в тому, що практикант не лише знайомиться з освітнім процесом у ЗДО, організацією роботи у ньому, але і пристосовується до умов роботи з дітьми, контактуючи не тільки з ними, а й з іншими суб'єктами освітнього процесу: адміністрацією ЗДО, педагогічним колективом, батьками дошкільників; майбутній фахівець дошкільної галузі усвідомлює власну роль у вихованні, реально уявляє всі труднощі та радості педагогічної діяльності
Навчальна	передбачає удосконалення та розширення теоретичних знань, набуття фахових умінь та навичок, формування педагогічної свідомості, яке з площини ідеальних уявлень переходить в систему реальних установок та поглядів майбутнього вихователя дітей раннього та дошкільного віку
Виховна	забезпечує виховання таких необхідних особистісних якостей майбутнього вихователя ЗДО, як-от: терпіння, урівноваженість, відповідальність, емоційна стійкість тощо; ця функція тісно пов'язана з самовихованням, адже у процесі практичної підготовки майбутній фахівець має можливість реально навчитися любити і розуміти дітей, виробити у себе терпіння, витримку, відповідальність, почуття обов'язку
Розвивальна	знаходиться в тісному взаємозв'язку з попередніми функціями: у процесі практичної діяльності розвиваються такі педагогічні уміння, як-от: здійснювати розвивальне проблемне навчання дошкільників, організовувати його на різних етапах; здійснювати діагностику вихованості основних сфер особистості вихованців, використовувати засоби їх розвитку в освітньому процесі
Комунікативна	дозволяє встановлювати ділові взаємини з дошкільниками та між ними, із колективом ЗДО, батьками; проявляти до дітей увагу, емпатію, толерантність, вимогливість; здійснювати зворотній зв'язок із вихованцями в процесі освітньо-виховної роботи; бути уважним до них і, у той же час, досить суворим, зберігаючи в будь-якій ситуації діловий тон і педагогічний такт, попереджати й вирішувати конфліктні ситуації між дітьми

Отже, педагогічна практика – це провідний етап фахової підготовки здобувачів освіти, основним завданням якої є поглиблення здобутих у процесі навчання теоретичних знань, формування у практикантів фахових умінь, опанування сучасними методами та формами роботи. Під час педагогічної практики закладаються основи досвіду фахової діяльності й формуються передумови особистісного вдосконалення майбутнього педагога, що сприяють формуванню кадрового потенціалу [79].

Разом із цим, дотримуючись логіки наукового пошуку, слід відзначити, що вагомим у вихованні комунікативної толерантності майбутнього педагога дошкільного фаху є перехід із позиції «Я – здобувач освіти» у «Я – вихователь». Ці зміни найбільш помітні безпосередньо у процесі проходження педагогічної практики в ЗДО.

Практиканти здійснюють комплексне вивчення освітнього процесу ЗДО, психолого-педагогічне вивчення особистості дошкільника та дитячого колективу, проводять експериментальне дослідження однієї з актуальних проблем дошкільної педагогіки (у зв'язку з написанням курсової роботи з цих освітніх компонентів). Це сприяє розвитку у здобувачів освіти творчого дослідницького підходу до майбутньої професії, підвищує інтерес до навчання та педагогічної діяльності [26, с. 6].

Окрім цього, під час проходження педагогічної практики, вони активно включаються в реальний освітній процес ЗДО, взаємодіють та спілкуються з вихованцями, їх батьками та колегами, вирішують педагогічні ситуації. У майбутніх вихователів ЗДО формуються фахові уміння та навички, необхідні для самостійного вирішення педагогічних завдань, власна фахово-особистісна позиція, індивідуальний стиль педагогічного спілкування.

Слід зауважити, що нормативні основи педагогічної практики як необхідної складової фахової підготовки здобувачів освіти визначені Положенням про організацію практики здобувачів освіти вищих закладів освіти України (наказ Міністерства освіти України № 93 від 8 квітня 1993 р.), Галузевим стандартом вищої освіти, освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра за спеціальністю 012 Дошкільна освіта, у якій розкрито зміст навчання, визначено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та фахової підготовки здобувачів освіти з метою забезпечення ступеневої освіти фахівців [74].

Відповідно до Положення про організацію практики здобувачів вищих закладів освіти України, а також низки нормативних документів закладів освіти, що регулюють освітній процес (Положення про організацію освітнього процесу

у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно- педагогічна академія» Харківської обласної ради та її структурних підрозділах; Положення про проведення практики здобувачів освіти Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради та Положення про проведення практики здобувачів освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради) здобувачі освіти проходять навчальну та виробничу практики. Зміст і послідовність практики визначається навчальними планами та програмами. Базами практики є заклади дошкільної освіти.

Педагогічна практика необхідна складова освітнього процесу закладів вищої освіти, оскільки «система освіти має свою власну стратегію розвитку, складну й своєрідну динаміку... що призводить до необхідності підвищення якості професійної підготовки відповідно до вимог сучасності» [108].

Проаналізувавши Положення та навчальні плани едукативної підготовки майбутніх вихователів ЗДО (2018-2020 рр.) з'ясовано, що цими нормативними документами передбачено такі основні види педагогічної практики, як:

*Освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст»:*

1. Навчальна практика:

- ознайомлювальна практика (3 семестр);
- практика в групах раннього віку (4 семестр);
- перші дні дитини в школі (7 семестр);
- пробні заняття в ЗДО (з 4 семестру);
- літня педагогічна практика (6 семестр);

2. Виробнича практика:

- зі спеціальності (8 семестр);
- з додаткової спеціалізації (8 семестр).

*Освітній ступінь «бакалавр»:*

1. Навчальна практика:

- ознайомлювальна практика та практика в групах раннього віку

2 семестр);

- показові та пробні заняття в ЗДО (3-7 семестр);
- педагогічні технології в дошкільній освіті (8 семестр);
- літня практика в ЗДО (4, 6 семестр);
- з додаткової кваліфікації (7 семестр).

2. Виробнича практика:

- переддипломна зі спеціальності (9 семестр).

Звідси доцільно констатувати, що специфікою освітнього процесу закладу освіти є ґрунтовна практична підготовка, яка займає 1/3 від загальної кількості кредитів, розрахованих на освітній процес. Так ознайомлювальну практику та практику в групах раннього віку здобувачі освіти починають проходити вже з другого – третього семестру. Метою цієї практики є спостереження цілісного педагогічного процесу і поступового включення у власну педагогічну діяльність. Зауважимо, що пробні заняття проводяться після вивчення відповідних розділів педагогіки та методик (із 3 по 7 семестр). Упродовж проходження цієї практики майбутні фахівці дошкільної освіти мають змогу проводити режимні процеси в першу та другу половину дня: харчування, одягання, роздягання, умивання і миття рук, підготовку до сну, підйом дітей, загартовування, прогулянку, спостереження.

Під час переддипломної практики зі спеціальності кожен здобувач дошкільної освіти проводить усі види освітньої роботи з дітьми, згідно із програмою ЗДО, творчо бере участь у перетворенні розвивального середовища, виготовленні необхідних дидактичних посібників, проводить роботу з батьками вихованців, зміст якої погоджує з вихователями своєї групи, активно бере участь у житті та діяльності педагогічного колективу ЗДО.

Отже, у зв'язку із загальною тенденцією головним завданням педагогічної практики у ЗДО на нинішньому етапі є розвиток індивідуальних здібностей здобувачів освіти засобом посилення їх активності, самостійності, і, безперечно, підвищення рівня їх комунікативної толерантності. Відповідно, педагогічна практика є ефективним освітнім середовищем для втілення виховних

можливостей КТ МФДО, для формування кадрового потенціалу вихователів закладів дошкільної освіти.

Комунікативна толерантність не може виховуватися окремо від формування самоосвіти та саморозвитку. Ураховуючи, що вихователь повинен бути цікавим та креативним у процесі едукації, то слід визначити якості творчого саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО.

### **1.6 Творчий саморозвиток особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти як психолого-педагогічна проблема**

Успішність підготовки майбутніх фахівців у сучасному педагогічному коледжі забезпечується не стільки повсякденним повідомленням викладачем певної суми знань, виробленням необхідних умінь і навичок, скільки розвитком у здобувачів освіти умінь пошуку потрібної інформації, її використання в нових ситуаціях, що неодмінно веде до стимулювання їх творчого саморозвитку. Перехід від педагогіки формування до педагогіки творчого саморозвитку особистості є важливим напрямком сучасної парадигми освіти.

Слід зазначити, що стимулювання саморозвитку особистості під час навчання в закладах вищої освіти «виступає пріоритетною сферою накопичення знань та формування вмій, створення максимально сприятливих умов для виявлення та розвитку творчих здібностей кожного громадянина, виховання в ньому працелюбності та високих моральних принципів» [128]

Розкриття феномену творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти вимагає з'ясування змісту таких понять, як «розвиток», «саморозвиток», «творчість», «професійна творчість».

Філософський енциклопедичний словник визначає під розвитком закономірну зміну матерії та свідомості, розгортання згорнутого, сходження від нижчого до вищого [120]. У психологічному словнику розвиток характеризують як процес формування особистості, як соціальної якості

індивіда в результаті його соціалізації та виховання [15]. Поняття «розвиток» у педагогічному словнику трактують як процес формування особистості, накопичення в ній якісних змін, що спонукають до переходу від одного стану до іншого, більш досконалого [22].

Категорія «саморозвиток» у різні часи була предметом вивчення представників таких фундаментальних наук, як філософія, психологія та педагогіка.

Відтак філософське осмислення проблеми саморозвитку особистості та значущість саморозвитку обґрунтовували дослідники різних часів. Як найвища мета розвитку людини визначалися: розум як першооснова будь-яких змін (Анаксагор, Демокрит); душа як певна субстанція, що керує волею і розвитком (Фалес, Піфагор, Геракліт); духовне самовдосконалення через приборкування почуттів і поведінки (Платон, Аврелій Августин); як моральне ставлення до інших людей (І. Кант, Г. Сковорода); прагнення до самовдосконалення (Л. Фейєрбах); самотворення (Ф. Бекон, Ф. Ніцше); перетворення себе й навколишньої дійсності та розвиток самооцінки (Н. Бердяєв, В. Зенковський, Н. Лосський); самотворення, що виходить за свої межі, принципово незавершеної людини (М. Хайдеггер, К. Ясперс,); розвиток власних позитивних сил (С. Соловйов); прагнення до самозбереження (Б. Спіноза, Т. Гоббс); потреба в пізнанні й розумінні, інтелектуальному саморозвиткові (В. Кохановський, О. Золотухіна, Т. Лешкевич, Т. Фатхі); реалізація вищих духовних цінностей, саморух до Бога, утвердження та збагачення самого себе (С. Франк); культура як важливий фактор, що актуалізує саморозвиток і надає цінність життю (М. Хайдеггер, С. Франк, Л. Коган, М. Каган).

Спираючись на позицію класиків, вважаємо, що особистість здатна до саморозгляду і самооцінювання, яка потребує знань, прагне спрямувати свою діяльність на їх отримання. Отже, аналіз ідеї філософів допоміг зрозуміти, що сучасний фахівець із вищою освітою повинен бути людиною культури, що володіє загальнокультурною і професійною компетентністю, які прагнуть



до саморозвитку через самооцінку особистісних якостей, що сприяють формуванню кадрового потенціалу вихователів. Для того щоб бути компетентним професіоналом, людині необхідно постійно оновлювати свої знання, уміти аналізувати й осмислювати потік нової інформації, розвивати свої професійні й особистісні якості. Тобто весь час підвищувати рівень власної едукації.

Наприкінці XIX сторіччя ідеї саморозвитку особистості почали вивчати в концептуальних дослідженнях гуманістичної психології. Зокрема аналізувалися питання про особистісний розвиток через саморозуміння, самоактуалізацію і самореалізацію (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд, К. Юнг, Е. Еріксон); як рух до сутності свого «Я» (В. Франкл). Тому термін «самореалізація» (self-realization) часто є синонімом «реалізація своїх можливостей» (realization of own capabilities) і «самоактуалізація» (self-actualization). Психологи (Е. Фромм, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс) стверджували, що сама сутність людини як активного творця власного життя постійно рухає її в напрямку особистісного зростання, творчості й саморозвитку.

Структура особистості, на думку К. Роджерса, поділяється на три психічних компоненти: Організм – це індивід як жива істота в цілому, Феноменальне поле – весь досвід індивіда, Самість – сукупність сприйняття індивідом самого себе. Тобто саморозвиток особистості, за К. Роджерсом, тісно пов'язаний із розвитком Я – концепції [102]. Образ «Я», який формується в процесі набуття життєвого особистісного досвіду, впливає на сприйняття людиною навколишнього світу, інших людей, на оцінки, які дає людина власній поведінці. Я – концепція може бути позитивною, амбівалентною і негативною. Індивід з позитивною Я – концепцією бачить світ інакше, ніж людина з амбівалентною або негативною Я – концепцією, яка, зі свого боку, може невірно відображати реальність, бути вигаданою. Те, що не узгоджується з Я – концепцією людини, може бути витіснене з її свідомості, відкинуте, хоча насправді може бути істинним.

З точки зору розуміння феномену саморозвитку особистості заслуговує на увагу висловлювання Е. Фромма про те, що «людина від народження наділена здатністю до авантюризму людського саморозвитку, що залежить не тільки від психічного самовідчуття індивіда, але й від цілого ряду інших факторів і орієнтирів» [124]. Спрямованість на саморозвиток пов'язана з виразністю неадаптивної активності особистості, життєвої стратегії буття за Е. Фроммом [124], з досвідом самотрансценденції особистості. Сама перспектива зміни в цьому випадку не викликає в людини тривоги, а швидше привертає, сприймає її як значущий компонент життя, її сенс.

Внутрішніми передумовами здійснення процесу саморозвитку закордонні психологи (Р. Берне, Ш. Бюлер, Т. Грінінг, У. Джеймс, Р. Мей, Г. Олпорт, В. Франкл та ін.) вважають мотивацію і самосвідомість.

Екзистенціальні психологи (М. Бахтін, М. Бубер, В. Франкл) акцентують увагу на самотворчості та наголошують, що людина є творцем самої себе, а сенс саморозвитку полягає в здатності до вільного самовизначення, у потребі особистості самовдосконалюватися.

Усі психологічні концепції описують дуже близькі явища: повну реалізацію справжніх можливостей (К. Хорні) [133]; прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей (К. Роджерс) [102]; внутрішню активну тенденцію розвитку себе, щось на зразок істинного самовираження (Ф. Перлз) [80]; прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А. Маслоу) [63].

У вітчизняній психології ХХ століття проблему саморозвитку вивчали в контексті самореалізації та самовизначення особистості. Ціннісно змістовна сфера досліджувалась як змістовна сторона самовизначення (М. Гіжбург, В. Сафін, А. Черніков). У психологічних концепціях (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Столін, П. Чамата, І. Чеснокова, О. Шорохова) стосовно розвитку особистості завершальним етапом виступає самосвідомість.

Дослідження О. Бодальова з соціальної перцепції загострили інтерес до питання зв'язку пізнання інших людей і самопізнання як найважливішого компонента саморозвитку особистості. В. Столін стверджує, що мета розвитку самосвідомості полягає в усвідомленні свого особистісного «Я», що виражається в незалежності суб'єкта, як сукупність уявлень про себе включається в «Я – концепцію» [116]. С. Рубінштейн визначає самосвідомість як необхідну умову існування і розвитку особистості, де замість визначає і позицію людини, і її світоглядний рівень, не без участі активності самої особистості, що має прямо стосується категорії саморозвитку як самостійного явища [104].

Стосовно мети саморозвитку особистості психологічні розвідки зазначали про важливість пошуку самості для прагнення підвищення і зростання своєї особистості (І. Кон) [42, С. 94]; вивчення і пізнання себе для надбання духовного досвіду через занурення і самовідчуття (В. Зінченко, Є. Моргунов) [33, С. 151]; вивчення свого «Я» краще через інше «Я» (В. Петровський) [81].

Характеристика саморозвитку як цілісного з'являється в концепції С. Рубінштейна як «базова здатність людини проєктувати себе» [104]; «здатність визначати своє ставлення до світу» (С. Рубінштейн) [104]. Так само Г. Ковальов визначає саморозвиток як «здатність людини конструювати власну життєдіяльність» [40].

У контексті дослідження слід зосередити увагу на культурних аспектах саморозвитку. М. Бахтін у книзі «Діалог культур» [9, С. 227] наголошував: людина, долаючи свою схильність до речей, стає «людиною в людині» лише через чисту незавершену сферу ідеї свідомості. Ідея, за М. Бахтіним, інтеріндивідуальна й інтерсуб'єктивна, сфера її буття – діалогічне спілкування між свідомістю. Розвиток індивідуальної свідомості «у кожному своєму моменті звернутий назовні, напружено звертається до себе, до іншого, до третього. Поза цього життєвого звернення до себе самого та до інших. Лише тут людина вперше стає тим, чим вона є, констатує і розкриває себе

як особистість, над якою «не властно бытие» [9, С. 227]. На думку М. Бахтіна, особистість є суб'єктом детермінації, вільного самовизначення стосовно дійсності.

Зі свого боку В. Батищев і М. Мамардашвілі продовжують цю думку щодо культурного виміру самої особистості й кола її спілкування. Ключовим параметром готовності до саморозвитку можна вважати самодетермінацію, яка, за М. Мамардашвілі [59], виступає ключовою особливістю людей, які перебувають «по перпендикуляру» до повсякденного потоку життя; можливість людини відсторонитися від потоку повсякденності як з боку свідомості й бачення картин світу, так і в практичному сенсі.

У сучасній вітчизняній психології ідеї активної самопобудови особистості логічно поширюються на пояснювальну модель Л. Анциферова, Л. Виготського, О. Леонтєва, А. Лурії, С. Рубінштейна та ін.

На думку Д. Леонтєва, саморозвиток є діяльністю, що спрямована людиною на саму себе перш за все з метою збагачення власних сутнісних сил [53, С. 24], В. Моргун та Н. Ткачова визначають саморозвиток як новий рівень розвитку особистості, коли вона стає свідомим, цілеспрямованим самоздійсненням, самовдосконаленням [68]. Зі свого боку Л. Кулікова описує саморозвиток як свідомо і планомірно здійснюваний процес, що детермінується зсередини, а не ззовні [50].

У дослідженнях В. Бондарєва, А. Кочетова, Я. Коломенського, Ю. Орлова, А. Реан виокремлено й описано компоненти саморозвитку, серед яких – самопізнання, самоаналіз, самопрогнозування, самовиховання, самонавіювання, самоорганізація, самосповідь, самосвідомість, самоочищення та ін.

На думку К. Платонова, послідовність реалізації компонентів буде складатися залежно від змін, зростання особистості внаслідок свідомого ставлення до себе і світу [85]. З точки зору мотивів самоактуалізації аналізують саморозвиток як процес діяльності Б. Мещеряков, В. Зінченко [33].

Ідею саморозвитку особистості на гуманістичній основі розділяє Г. Костюк. Автор стверджує, що в процесі саморозвитку в особистості виникає вища форма саморуху, що виражає в її свідомості цілеспрямованість, у прагненні працювати над собою. За наявності такої цілеспрямованості особистість сама починає керувати своїм власним психічним розвитком [47].

Слід зазначити, що в сучасній психології саморозвиток трактується як специфічна особливість (В. Бондарєва), фундаментальна здібність (Я. Коломенського), вища і сутнісна людська потреба (Д. Леонтьєв).

На сучасному етапі проблема особистості в межах проявів нею активності у власній самопобудові вивчається психологами досить глибоко. До критеріїв індивідуальності особистості відносять властивості, що характеризують самість: цілісність, автономність, активність, наявність внутрішньої позиції, саморозвиток, самосвідомість, саморозуміння, рефлексія (А. Брушлицький, Е. Павлюченко, В. Богданович та ін.).

Останнім часом процес саморозвитку особистості визначається в контексті самовдосконалення. Зокрема О. Клізовський вивчає прогрес у розвитку і вихованні людини через постійне самовдосконалення, яке він називає головним важелем розвитку не тільки особистості, але і людства в цілому [39].

О. Рибалко диференціює процеси розвитку, саморозвитку, самовиховання особистості, визначаючи саморозвитком більш високий рівень розвитку особистості, ніж власний розвиток [101].

М. Щукіна доводить, що саморозвиток виступає або як особливого роду діяльність, або як режим життя, або як спосіб діяльності, або як стратегія життя, або життєва орієнтація [147, С. 154].

Як зазначає О. Поліщук, у психологічній літературі наявна значна кількість визначень саморозвитку, узагальнюючи які можна сформулювати, що саморозвиток – це самостійний поетапний процес побудови людиною власної особистості, набуття, утвердження та актуалізація якостей та характеристик, яких раніше не було [99, С. 65]. О. Зімовін стверджує,

що саморозвиток – це вибір самого себе в умовах загостреної суперечності всередині однієї самості або між самостями, які мають відношення до різних дискурсів, що призводить до агентивного, рефлексивного позиціонування [34]. Термін «саморозвиток» означає, насамперед, зміну суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке формується під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. Саморозвиток особистості пов'язаний з її життєдіяльністю, у межах якої і здійснюється. Він переважно є індивідуальним процесом, що розкриває внутрішнє «Я», але є і процесом об'єктивним, що здійснюється під впливом значущих осіб та вагомих соціальних чинників.

У закордонних наукових розвідках останніх років наголошується, що питання збільшення свідомості щодо самовизнання та пошуку щастя стимулює попит на програми особистого розвитку протягом життя. Люди поступово шукають шляхи досягнення фізичного та емоційного вдосконалення. Більше того, удосконалення соціальних навичок та зосередження уваги на критичних сферах самосвідомості, таких, як емоції, риси характеру, звички, індивідуальні цінності, є психологічною потребою, що формує повсякденну поведінку людей [161].

Тому закордонні психологічні наукові розвідки зосереджуються на формуванні культурного простору саморозвитку особистості (В. Aubrey) [152, Р. 9.]; технології формування свідомості людини (G. John Cullen) [156, Р. 1231]; розробці уроків особистого життя (S.R. Covey) [153]; освітніх підходах до генерації активних, критичних та відповідальних громадян, які вірять у свої можливості (P. Freire) [155]; особистісний розвиток стосовно підсвідомого розвитку особистості та моделей мислення (J. Bargh, E. Morsella) [151, Р. 73]; організацію навчальної діяльності, орієнтованої на особистий та професійний розвиток (L. Nastasa, A. Cazan) [157, Р. 781].

Проте, незважаючи на різноманіття підходів, більшість учених обстоюють думку про те, що саморозвиток – це певний процес, що детермінується зсередини і тісно пов'язаний зі здатністю людини ставати

суб'єктом власної життєдіяльності та своєї самозміни. Враховуючи, дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів, можна вибудувати логічну послідовність розвитку особистості: від Я – реального (самооцінка) – самосвідомість – переосмислення життя – прагнення – до Я – ідеального (через самовдосконалення, саморозвиток).

Аналіз сучасних психологічних досліджень проблеми саморозвитку особистості дозволяє виокремити наступні його загальні закономірності: зростання суб'єктності індивіда, спрямованість, саморозвиток, його нерівномірність та індивідуальний характер, циклічність і стадіальність саморозвитку.

Стосовно педагогічних основ саморозвитку особистості слід зазначити: ця проблема розкривається в декілька історичних етапів. Якщо на початку ХХ століття саморозвиток представлений як філософська категорія з акцентом зміщення в бік активності (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), то наприкінці сторіччя саморозвиток уже вивчають як самовиховання (О. Бодальов, Ю. Орлов), самосвідомість (І. Чеснокова, О. Газман), самодетермінація (А. Асєєв), життєва стратегія (К. Абульханова-Славська), прояв «зовнішньої педагогічної підтримки» навколишнього середовища і «внутрішньої педагогічної підтримки» самих суб'єктів життєдіяльності (О. Прохоров), розвиток духовності особистості (М. Боришевський, М. Савчин та ін.). Автори досліджують проблему диференціації розвитку і саморозвитку, виокремлення критеріїв саморозвитку, висвітлюють окремі аспекти мотивації, психічних механізмів забезпечення саморозвитку [142, С. 62]. Ідея саморозвитку та саморегуляції творчої активності педагога як суб'єкта професійної діяльності відповідає методологічному принципу єдності свідомості та самосвідомості й діяльності у розвитку педагога як особистості та професіонального взаємовпливу і взаємообумовленості зовнішніх і внутрішніх факторів щодо формування якості професійно-педагогічної діяльності; обумовленості самоактуалізації та визначення особистості педагога як професіонала рівнем його психолого-педагогічної компетентності та природженою схильністю до

рефлексії власного педагогічного досвіду. Ці закономірності підтверджуються результатами досліджень науковців (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Бодальов, В. Бондар, К. Кан-Калік, Е. Карпов, Н. Кінчук, З. Курлянд, В. Петровський). На теоретико-методологічному рівні проблема саморозвитку особистості знайшла своє висвітлення в працях таких дослідників, як І. Бех, Г. Звенигородська, В. Зінченко, О. Киричук, Б. Кобзар, Л. Кулікова. Ідея саморозвитку посідає центральне місце в наукових розробках учених-педагогів В. Андрєєва, К. Вазіної, Б. Вульфа, О. Газмана, Ю. Лобейка, А. Меренкова та ін.

Науковці у своїх дослідженнях дають визначення явища саморозвитку, акцентуючи увагу на різних характерологічних аспектах процесу, але єдиного розуміння проблеми саморозвитку в сучасній науці не існує. Є. Остапенко досліджує різносторонні визначення поняття «саморозвиток», ґрунтуючись на основі різних підходів щодо ключових ознак та ракурсів дослідження проблеми. Науковець пропонує наступні класифікації підходів до визначення терміну «саморозвиток»: за ключовим сегментом; за формами саморозвитку; за ракурсом дослідження феномена; за підходами до аналізу феномена [76, С. 49]. Б. Вульф визначає саморозвиток як «власну активність людини в самозміні, у розкритті, збагаченні духовних потреб, творчості, усього особистісного потенціалу, у реалізації віри в можливість самовиховання – в процесі природного, фізіологічного, психічного, соціального розвитку» [18]. О. Газман, подаючи варіативні визначення процесу саморозвитку, вважає, що «під саморозвитком можна розуміти і соціокультурний процес свідомої, раціональної самоосвіти (самонавчання, самопросвіти, самовиховання, самовизначення), і спонтанний природозумовлений процес різносторонньої самореалізації індивіда» [20, С. 6].

Публікації останніх років наочно доводять, що саморозвиток стає пріоритетною цінністю сучасної людини (Л. Гринькова, С. Золотухіна, М. Євтух) та надає можливість перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення. В. Ковальчук суттєвою



характеристикою саморозвитку визначає свідому якісну самозміну самого себе, яка є головним внутрішнім механізмом індивідуально-особистісного розвитку. Якісним показником процесу становлення суб'єктності людини є її цілеспрямований саморозвиток. [41, С. 11]. В. Слободчиков визначає процес саморозвитку як сутнісну форму буття людини – починається разом із життям і розгортається всередині нього [111]. С. Кузікова особистісний саморозвиток визначає як свідому, цілеспрямовану і самокеровану активність особистості, мета якої полягає у самозміні в позитивному напрямі, що і забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення [48, С. 171].

Теоретичним підґрунтям дослідження стали наукові розвідки І. Беха, Л. Божович, О. Киричука, Г. Костюка, Н. Ничкало, К. Платонова, Н. Побірченко, Е. Помиткіна, Т. Равчин, В. Рибалки, Т. Тюріна, І. Якиманської, у яких проаналізовано й розкрито поняття особистості як цілісну систему, здатної функціонувати в різних ситуаціях, що не заплановані наперед, непередбачуваності, здатної адаптуватися до різних соціальних умов, долаючи їх цілеспрямовано, створюючи себе в процесі саморозвитку. Автори у своїх дослідженнях диференціюють розвиток і саморозвиток, прагнучи виділити критерії саморозвитку та деякі аспекти механізму в забезпеченні саморозвитку.

Цінним для дослідження вважаємо наукові розвідки стосовно феномену фізичної, психічної, соціальної, духовної зрілості як вищої точки саморозвитку, де зрілість визначає вектор, горизонт саморозвитку (О. Біла, Т. Гуменнікова, Я. Кічук, С. Подмазін Г. Шевченко). Основними формами розвитку особистості, що демонструють її зрілість, визначено: готовність до саморозвитку, здатність до саморозвитку, мотиваційна спрямованість на саморозвиток, активність у процесі саморозвитку.

Повне розкриття питання саморозвитку особистості неможливе без аналізу терміну «самовдосконалення». Адже на думку науковців (О. Єратохіна, В. Лозова Н. Лосєва, Н. Орішко, Л. Рибалко, В. Тертична, Н. Уйсімбаєва, Г. Цветкова, І. Шаповалова) особистісне самовдосконалення є формою усвідомленого саморозвитку педагога. Феномен

самовдосконалення особистості педагога в сучасних наукових розвідках вивчається як прагнення вищої мети, що спричиняє створення свого Я (І. Бех); прагнення представити світові своє Я, самоствердження в результатах своєї діяльності (Т. Антоненко); спрямований внутрішній саморозвиток (В. Семиченко, Г. Топчій); характеристика акмеологічної компетентності (О. Гречаник); особистісна функція самоосвіти (О. Кисельова); свідоме керівництво розвитком особистісних якостей та здібностей (В. Маралов); творчий, цілеспрямований, самостійний, самодетермінований рух фахівця до вершин особистісного розвитку (Т. Шестакова); принципове превалювання та цілеспрямоване використання особистістю внутрішньої енергії в загальному процесі її визрівання (Д. Чернілевський) [139, С. 76]. У сучасній парадигмі педагогічної освіти відбувається пересування вектора в освітніх стандартах, програмах і директивних документах, від постійного керівництва і примусу в розвитку особистості здобувачів освіти до впровадження технологій саморозвитку в освітній процес.

Категорія «саморозвиток» включається в число основних у педагогіці, а освітній процес творення особистості традиційно описувався в тріаді: соціалізація – виховання – саморозвиток. Однак В. Андреев запропонував певну закономірність переходу в новий стан: освіти – у самоосвіту; розвитку – у саморозвиток; соціалізації – у самореалізацію [2]. Характерно, що саморозвиток розуміють як вищий етап розвитку, хоча повністю замінити процес розвитку не може. Саморозвиток – одна з форм прояву розвитку, усвідомленого і цілеспрямованого за характером, його трактують як схильність і здатність до ініціативного самонавчання, самоосвіти, самовиховання і самоврядування. Саморозвиток – об'єктивний процес, який притаманний усьому живому, основа життєвих явищ в онтогенезі й філогенезі, спосіб адекватного пристосування до середовища, це постійне поліпшення саморегуляції шляхом вдосконалення всіх систем організму.

Теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити авторське визначення *саморозвитку особистості*

як специфічний, внутрішньо і зовнішньо мотивований, соціокультурний процес свідомої, раціональної самоосвіти і самовиховання, який здійснюється цілеспрямовано і самокеровано, відповідно до вимог навколишнього середовища і життєвих завдань.

Той факт, що особистість є системою, яка самоорганізовується та саморозвивається, і в результаті саморозвитку виходить на нову якість розвитку, удосконалює в собі те, що було на нижчому рівні, дає підстави стверджувати, що процес саморозвитку є творчим, бо за загальновизнаною науковою думкою творення пов'язане із якісно новим результатом, продуктом. Відтак процес саморозвитку ще можна назвати процесом самотворення особистості, де творчість визначається як спосіб самобуття людини.

Як наголошує С. Сисоєва, забезпечення творчого розвитку особистості – найважливіше завдання всіх світових освітніх систем. Одним із головних напрямів гуманізації освіти є спрямування навчального процесу на формування, розвиток і саморозвиток суб'єктів педагогічної взаємодії [108, С. 12]. Творчі можливості людини реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у самому процесі його життя, самореалізації як засобі самоствердження, самовираження і саморозвитку [108, С. 13].

У довідкових виданнях поняття «творчість» визначають:

1) як диспозиційна якість особистості, передумова розвитку знань та духовного росту [74];

2) як продуктивна діяльність за стандартами свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю [120, С. 630];

3) як діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей. Діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку [1];

4) як найвища форма активності особистості, спрямована на перетворення не тільки зовнішнього світу, а й внутрішнього, саморозвиток та самореалізацію [22];

5) як продуктивна людська діяльність, яка здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності, що носять суспільно позитивний характер;

6) як унікальна якість креативного суб'єкта [115];

7) як спосіб діяльності й мислення, що забезпечує вихід особистості за межі традиційного, звичного, заданого буття [10, С. 775].

Визначальною в трактуванні поняття творчості є теза Л. Виготського стосовно того, що «... вищі вираження творчості доступні тільки небагатьом обраним геніям людства, але в повсякденні творчість є необхідною умовою існування» [19].

Як зазначає В. Листопад, найбільш поширеним є розуміння творчості як особливо корисної суспільної діяльності, ознаками якої є новаторське, оригінальне, нестандартне вирішення проблеми, за результатами якої створюються матеріальні, духовні й моральні цінності [54, С. 21]. Зі свого боку В. Безрукова зазначає, що науковці вважають творчість вищою формою мислення і діяльності, основою майстерності, характерною ознакою таланту людини. Вона може проявлятися у будь-якому виді діяльності людини. Саметворчість дозволяє вчителю створювати педагогічні новації та інновації у сфері, наприклад, освітніх технологій або під час розробки авторських навчальних програм. Через творчість людина реалізує себе як особистість, у ній вона проявляє своє Божественне начало [10, С. 775].

На думку П. Підкасистого, творчість при домінуванні в процесі мислення проявляється як уява [83, С. 3]. Як компонент мети і способу діяльності, вона піднімає їх до рівня творчої діяльності як обов'язкової умови майстерності та ініціативи. Як зазначає цей автор, творчість ступеня може проявлятися у будь-якому виді діяльності й пов'язана з переживаннями – від інтересу через захоплення і натхнення до осяяння. При вищому прояві творчості в особистості виникає необхідність у діяльності, що супроводжується прагненням до досягнення нових цілей, що раніше не ставилися, новими засобами, що раніше не були апробованими.

Проблеми творчості, творчого розвитку особистості досліджувались у філософських (М. Бердяєв, А. Брушлинський, Г. Гіргінов, В. Іванов, А. Кочергін, А. Пуанкаре, А. Спіркін, В. Цапок, А. Шумілій), психологічних (Б. Ананьєв, І. Біла, В. Бондаровська, Л. Виготський, Р. Мей, В. Моляко, О. Новікова, К. Платонов, Я. Пономарьов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Ж. Сидоренко, З. Фрейд), соціологічних (В. Кремень, В. Кудрявцев, В. Огнев'юк), культурологічних (А. Батюшков, С. Коновець, Т. Котирло, А. Матейко, О. Отич, Г. Сотська), педагогічних (В. Андрєєв, І. Бех, Д. Богоявленська, П. Вахтеров, І. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кичук, Я. Коменський, П. Кравчук, І. Лернер, В. Радул, С. Сисоєва, К. Ушинський, О. Феоктистова) дослідженнях.

Аналіз наукових розвідок дозволяє зробити висновок про те, що творчість є специфічною здібністю кожної людини, яка може і повинна розвиватися [108, С. 29]. Основою творчості є продуктивна і репродуктивна діяльність, спрямована на перетворення навколишнього світу і самої людини. А стимулом для такої діяльності є мотиви, стосунки, погляди, переживання, самосвідомість особистості. Результати творчої діяльності, незважаючи на те, об'єктивні (для всього суспільства) чи суб'єктивні (для окремої людини) вони, будуть завжди соціально значущими. Творча діяльність завжди характеризується індивідуальними механізмами її функціонування. «На відміну від традиційної школи, у тому числі й професійної, де учні не могли брати участь в проектуванні цілі, у сучасній школі вже можливий вибір профільного класу, індивідуального плану навчання та технології навчання, враховуючи дистанційну» демонструє можливість здобувачів освіти не тільки обирати за своїми здібностями, а й обирати те, що їх цікавить і в чому вони хотіли б розвиватися як креативна особистість» [128].

У деяких джерелах «творчість» і «креативність» ототожнюють, характеризуючи як стійку властивість людського індивіда, що обумовлює здатність проявляти соціально значиму творчу активність. При цьому

для позначення творчості застосовують процесуально-результативну характеристику, а для креативності – суб'єктивно обумовлену.

Креативність (лат. – «творення») – творчі можливості (здатності) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість у цілому або окремі її сторони, продукти діяльності, процес їх створення [4].

Теоретичний аналіз літератури дозволив розмежувати поняття творчість і креативність. Відмінність полягає в тому, що творчість розуміють як процес, що має певну специфіку і приводить до створення нового, а креативність визначають як внутрішній ресурс людини. Хоча креативність і творчість спрямовані на перетворення довкілля і самого себе, але в процесі креативної діяльності формується система знань і цінностей самого суб'єкта, а в процесі творчої діяльності відбувається систематизація соціокультурних відносин, норм, цінностей, знань, способів дій. І в творчості, і в креативності присутній момент оцінки створеного і створюваного, але у творчості це оцінка з боку іншого, а в креативності щонайменше самооцінка.

Поняття «творчість» є більш загальним (що включає в себе також і креативність), що відображає, окрім суб'єктивних моментів, також процес новизни, яку породжує суб'єктом діяльності. Нові концептуальні підходи до творчості, виокремлення різних її видів, факторів дозволяють говорити про те, що ця категорія набуває полімерного характеру, а сама творчість повинна вивчатися як сутність життєдіяльності сучасної людини.

Доречно погодитись із твердженням О. Ігнатюк стосовно того, якщо творчість трактувати як взаємодію суб'єкта творчості з навколишнім природним, соціальним і духовним середовищем, а також вивчати різні форми діяльності та спілкування, у яких бере участь людина, то останні виступають потенційними носіями великих чи менших можливостей. При цьому творчість збігається з процесом саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання, самоствердження, самореалізації [35, С. 18].

У педагогіці творчість конкретизується як вища форма активності й самостійності в діяльності людини, потреба людини змінити, удосконалити, ввести нове, оригінальне. За відомим визначенням С. Рубінштейна, під творчістю розуміють таку діяльність, у результаті якої створюється оригінальний і соціально значимий продукт [104]. Творчість специфічна для людини, тобто передбачає творця суб'єкта творчої діяльності: у природі відбувається процес розвитку, але не творчості. Якщо за цим визначенням творчість не ототожнюється з поняттям «розвиток», то, за твердженням Я. Пономарьова, загальний критерій творчості виступає як критерій розвитку [87]. Так, педагогічна творчість характеризується спрямованістю на пошук більш досконалих форм навчально-виховної роботи, успішне вирішення педагогічних проблем, поліпшення якості навчання і виховання. За своєю суттю вона становить процес складного перетворення людиною людини. Якщо визначати його в контексті наукової діяльності, то воно пов'язується з отриманням нових соціально значущих результатів і здійснюється в єдності та взаємопереходів соціальної значущості й новизни, у діалектичній протидії та взаємодії.

Цілісне вивчення проблеми *творчості* дозволяє визначити її як доцільну, цілеспрямовану теоретичну і практичну діяльність людини, що відрізняється новизною, оригінальністю, нестандартністю в загальносоціальному, груповому або індивідуальному планах.

Розкриття понять «саморозвиток» та «творчість» дозволяє перейти до характеристики такого складного явища, як «творчий саморозвиток».

Концептуальна основа творчого саморозвитку будується на філософії «самозвеличення», що представлено в роботах М. Бахтіна [9], П. Флоренського [121], К. Роджерса [102], А. Маслоу [63].

Усвідомлюючи багатогранне значення процесу творчого саморозвитку дослідники визначають його різнопланово: як функцію професійно-педагогічної діяльності (К. Левітан [51], В. Сластьонін [110], Н. Кузьміна [49]); напрям педагогічної творчості (С. Сисоєва [108], Р. Скульський [109]); головну

ознаку високого рівня творчої діяльності (І. Раченко [100]); провідний чинник удосконалення освітнього процесу (Р. Скульський [109], В. Хомич [132]); основу професійного розвитку педагога (Ю. Лобейко [56], Л. Мітіна [65]); педагогічної культури (Р. Скульський [109]); ознаку педагогічної креативності (С. Сисоєва [108]), що позначається на професіограмі вчителя (В. Сластьонін [110]).

Зокрема, творчий саморозвиток особистості, за В. Андрєєвим, виступає цілеспрямованою інтегральною характеристикою її процесів «самості», серед яких виділяються системоутворювальні елементи: самосвідомість, творче самовизначення, самоврядування, самовдосконалення і творча самореалізація особистості вчителя в його професійно-творчому становленні. Найважливіший засіб такого творчого саморозвитку – створення «Я- концепції» [2, С. 142].

Розвиток Я-концепції передбачає особистісно-професійний розвиток, так званий саморух, у якому породжуються і реалізуються потреби, мотиви, цілі, завдання. Ідея розвитку Я-концепції полягає в тому, що особистість вивчається як носій активності, індивідуального, суб'єктного досвіду, що прагне до розкриття, реалізації та саморозвитку своїх внутрішніх потенціалів (гносеологічного, аксіологічного, комунікативного, творчого).

Наприклад, О. Слободян, визначаючи творчий саморозвиток особистості здобувача освіти педагогічного коледжу, акцентує увагу на розвитку творчих здібностей особи у професійній діяльності та вважає, що це вмотивована, свідома, відрефлексована на основі самопізнання, самовизначення, самоконтролю, самоосвіти діяльність, спрямована на вдосконалення природних та духовних якостей, на розвиток творчого потенціалу, діалогового дивергентного мислення, на моделювання власного способу життя в соціокультурному контексті, на самореалізацію творчих здібностей у процесі життєтворення та професійно-педагогічного становлення [112, С. 105].

Так само О. Ігнатюк, визначаючи творчий саморозвиток викладача, розуміє його як безперервний, свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного вдосконалення, який заснований на взаємодії



внутрішньо значущих і активних, творчо сприйнятих зовнішніх чинників та напрямів на підвищення рівня його професіоналізму, розвитку професійно значущих якостей і акумуляцію педагогічної майстерності, досвіду, професійних знань, умінь і навичок [35, С. 17].

Досліджуючи проблему творчого саморозвитку особистості здобувача освіти, М. Костенко зауважує, що процес творчого саморозвитку майбутнього викладача становить «умотивовану, свідому, відрефлексовану на основі самопізнання, самовизначення, самоконтролю, самоосвіти діяльність, спрямовану на самовдосконалення природних та духовних якостей, на розвиток творчого потенціалу, діалогового дивергентного мислення, на моделювання власного способу життя в соціокультурному контексті, на самореалізацію творчих здібностей у процесі життєтворення та професійно-педагогічного становлення» [46, С. 73].

Аналіз педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що здебільшого творчий саморозвиток розуміється як процес безперервного самовдосконалення творчих якостей особистості, як психолого-педагогічний механізм, що включає процеси «самості» – самопізнання, самовизначення, самоврядування, самовдосконалення, самореалізацію.

Творчий саморозвиток як процес характеризується динамічністю й активністю задіяних психічних сторін діяльності. Це супроводжується виникненням нового творчого начала, яке при достатній творчій активності зміцнюється, тягне за собою формування творчої особистості, яка перебуває, однак, на більш високому рівні творчого саморозвитку.

За результатами проведеного понятійно-термінологічного аналізу *творчий саморозвиток* визначаємо як інтегративний творчий процес осмисленого особистісного становлення, спрямований на інтенсифікацію та підвищення ефективності процесів «самості», серед яких системоутворювальними є самопізнання, творча самореалізація і самовдосконалення особистості.

Проблема творчого саморозвитку майбутніх педагогів надзвичайно актуальна в теорії та методиці виховання. В українських дисертаційних дослідженнях останніх років, присвячених вивченню процесів творчості, творчого саморозвитку в професійній діяльності, досліджено такі аспекти означеної проблеми: педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя (М. Костенко) [46]; розвиток творчості майбутніх учителів у навчальних закладах України другої половини XIX – початку XX століття; розвиток педагогічної творчості вчителя у процесі професійної самореалізації (І. Харкавців) [125]; творчий розвиток фахівців в умовах магістратури (С. Сисоєва) [108]; технологія розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи на основі використання мистецтва (О. Отич) [77]; формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки (Л. Мільто) [66]; підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності (А. Лісниченко) [55]; теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (О. Листопад) [54]; розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера в процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі (О. Попова) [98]; формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті (Р. Серьожникова) [107]; розвиток творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти (Н. Устинова) [119]; формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки (С. Хмельковська) [131].

У закордонних наукових розвідках науковці вивчають питання зв'язку між творчістю та навичками критичного мислення, метапізнання та співпраці (Niluphar Ahmadi, Maud Besançon) [160]; підготовки майбутніх вихователів до творчості за допомогою методики кооперативного навчання (M. Navarro-Pablo, E. J. Gallardo-Saborido, S. Yamarik) [159]; роль метапізнання в розвитку індивідуальних здібностей здобувачів освіти (Robert J., Sternberg, N. Jausovec)

[162]; створення моделей оцінки та розвитку творчості (M. Blamires and A. Peterson) [158]; створення умов для виховання пізнавальної гнучкості та креативності (A. Georgsdottir, T. Lubart) [149]; творчі підходи до організації самонавчання здобувачів освіти (K. Pithouse, C. Mitchell, S. Weber) [163]; роль учителів у розвитку творчості здобувачів освіти (D. Davies, D. Jindal-Snape, R. Digby, A. Howe) [154]; сприйняття вчителями творчості та щастя для оцінки їхньої самоефективності (Ai-Girl Tan, D. Majid) [165]; фактори творчого розвитку викладачів (D. Lapeņiene, A. Dumciene) [164. P. 279–284]; творча самоефективність, самооцінка та креативна підготовка педагогів (S. Nemeržitski, E. Heinla) [163].

У наукових розвідках наголошується, що суттєво зростає творчий компонент освіти, активізується роль усіх учасників освітнього процесу, зміцнюється і творчо-пошукова самостійність здобувачів. Процес розвитку творчої активності особистості перебуває під впливом багатьох зовнішніх соціокультурних чинників. Серед них система освіти і, зокрема, система фахової передвищої педагогічної освіти посідають особливе місце, оскільки саме майбутній фахівець дошкільної освіти є джерелом творчості, взірцем творчого ставлення до навколишнього для своїх вихованців. Важливо відмітити, що «системний підхід до виховання креативного ставлення до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти є основою для модернізації системи фахової складової, а отже уможлиблює забезпечення цілісності процесу формування загальних та фахових компетентностей майбутніх вихователів у ЗДО та у процесі самоосвітньої діяльності на творчих засадах» [128]

Стратегія творчого саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти повинна визначатися не тільки потребою в професійному самовдосконаленні, але й усвідомленням своїх сильних та слабких професійно-особистісних якостей, порівняльний адекватний аналіз яких, співвіднесений з об'єктивною оцінкою колег та дітей, дозволить виявити пріоритетні напрямки стратегії творчого саморозвитку. Ядром професійно-творчої «Я-концепції»

майбутнього вихователя ЗДО повинні стати його професійно значущі твердження – відповіді на питання: навіщо, чому, я навчати та виховувати. Окрім того, вихователь як учасник інноваційних процесів та дослідних проєктів повинен відповідати наступним вимогам: бути гнучким, мобільним, відкритим до експериментів, тобто професійно креативним. Не менш важливим при визначенні стратегії творчого саморозвитку майбутнього вихователя ЗДО повинно стати врахування особливостей культури, яка становить для нього та його вихованців особливу цінність та особисте значення. Слід зазначити й необхідність з боку педагога постійно, протягом усієї професійної діяльності творчо саморозвиватися у різних сферах своєї діяльності: виховної, методичної, дослідної.

Творчий саморозвиток особистості молодого спеціаліста стає першочерговою метою у процесі вирішення сучасних соціально-педагогічних завдань суспільства. Перед випускниками педагогічного фахового коледжу стоїть завдання щодо формування та постійного самовдосконалення своїх здібностей до навчання та самостійної роботи в умовах динамічного розвитку культури. Водночас формування у здобувачів освіти творчих умінь, комунікативних здібностей, які допомагають визначатися та діяти в неочікуваних і суперечливих умовах, виховання прагнення до саморозвитку – завдання, що стоять перед сучасною педагогічною освітою, задля розвитку майбутнього кадрового потенціалу вихователів закладів дошкільної освіти. Система роботи з формування у здобувачів установок на творчий саморозвиток дозволяє сьогодні вирішити багато проблем сучасної освіти: розвиток зацікавленості здобувача в самостійному освітньому процесі та його рефлексивної позиції в ньому, формування вмінь конструювати свою діяльність на основі конкретних практичних вимог, набуття досвіду самостійної творчої діяльності, а також залучення до активного пошуку та свідомого вибору шляхів самореалізації.

Проблема професійної освіти та виховання майбутніх педагогів дошкільної галузі розкрита в наукових розвідках таких сучасних українських

педагогів, як: Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богущ, Г. Бурма, Н. Гавриш, Н. Голота, О. Ємчик, І. Дичківська, Л. Зданевич, Н. Ковалевська, Н. Колосова, А. Курчатова, Н. Лисенко, О. Листопад, С. Петренко, Л. Пісоцька, Т. Поніманська, Н. Сайко, Т. Степанова, Т. Танько, Н. Цибуляк, І. Шевченко, М. Ярославцева та ін.[141, С. 83]

Забезпечення цілісного освітнього процесу у вищій школі має бути спрямоване на збагачення особистісного досвіду пізнання з тим суб'єктивним досвідом, що вже наявний у майбутніх педагогів дошкільної освіти, тоді процес набуття знань перестає бути самоціллю, а розуміється як засіб самостановлення, самоконструювання, самовдосконалення особистості, формування в ній основ філософської системи мислення. [141, С. 88]

Розвиток майбутнього фахівця дошкільної освіти повинен бути орієнтований на розвиток внутрішнього світу індивіда як вільної духовної особистості, що має потребу в особистісному зростанні. [141]

Аналіз наукових розвідок (Н. Давкуш, О. Ємчик, Н. Кічук, Л. Козак, М. Костенко, О. Листопад, Г. Тимофеева) стосовно творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти дозволяє стверджувати наступне:

- процес творчого саморозвитку вихователя позитивно впливає на розвиток особистісного потенціалу дитини дошкільного віку;
- актуалізація творчого мислення педагога забезпечує варіативність у відборі форм і методів творчої діяльності дітей дошкільного віку;
- створення творчого розвивального середовища в закладі дошкільної освіти забезпечує розвиток творчої індивідуальності дітей;
- розвивальну взаємодію із дітьми спроможний здійснити лише вихователь, який усвідомлює себе творчою особистістю, такий, що має вміння бачити особистісні якості вихованця, розуміти його, будувати з ним діалог у формі обміну інтелектуальними, моральними, емоційними, духовними, соціальними цінностями, розвиваючи потенційні можливості й потреби, які закладені в кожній дитині.

Отже, у межах дослідження творчий саморозвиток майбутніх фахівців дошкільної освіти вивчаємо як вид творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації, спрямований на самопізнання в процесі професійної підготовки, самовдосконалення та творчу самореалізацію в процесі взаємодії з вихованцями та забезпечує формування позитивної Я- концепції дітей дошкільного віку.

Творчий саморозвиток здобувача освіти має відбуватися у спеціально створеному культурно-освітньому середовищі, яке спроможне забезпечити динаміку розвитку ціннісних установок особистості на творчий саморозвиток, тому створення такого середовища – одне з основних завдань сучасних педагогів. Однією із складових сучасного саморозвитку є формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів.

## ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У розділі з'ясовано особливості формування кадрового потенціалу вихователів закладів дошкільної освіти в теорії та практиці педагогіки відповідно у системі терціарної підготовки.

1. Подано цілісний аналіз проблеми розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури. На основі аналізу спеціальної та науково-педагогічної літератури визначено проблеми, які впливають на рівень розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури: необхідність розробки нових освітніх програм магістратури, відповідно до оновленої нормативно-правової бази; забезпечення всебічного гармонійного розвитку дітей дошкільного віку, що неможливе без розвиненої комунікативної культури вихователя для здійснення результативної фахової діяльності; помітне зниження мотивації вихователів ЗДО до власної професійної діяльності загалом і комунікативної культури зокрема.

2. З'ясовано вплив СЦ на розвиток особистості, їх роль у теорії та практиці педагогічної науки. Доведено актуальність виховання СЦ у бакалівріату, які мають закладати основи морального, естетичного, фізичного, екологічного розвитку дитини. Аналіз наукових джерел та результати досліджень щодо виховання СЦ у майбутніх педагогів дошкільної освіти демонструє такі результати: слабе забезпечення ЗДО кваліфікованими кадрами; необхідність у підвищенні рівня вихованості СЦ вихователів в умовах реформування освітньої галузі в Україні; недостатньо розвинений понятійно-термінологічний апарат процесу виховання СЦ у МПДО.

3. Визначено, що необхідність формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти зумовлена змінами соціально-економічного, політичного та культурного життя суспільства, пов'язаного з явищами інформатизації та масової комунікації, переорієнтацією сучасної освіти на пріоритети випереджувальної ноосферної освіти; об'єктивними потребами суспільства у вихователях із високим рівнем інформаційно-комунікативної культури; недостатньою розробленістю цієї проблеми в теорії та практиці педагогіки. Із розвитком інформаційно-комунікативного суспільства посилюється потреба у спеціалістах, які володіють новими способами вилучення з професійно орієнтованої інформації знань і забезпечення ефективної передачі як на технічному рівні, так і на рівні учасників комунікації.

4. Доведено, що вихователь закладів дошкільної освіти – це «людина культури», креативна особистість, обізнана зі своїм національним корінням, шанує культурні надбання інших народів, спроможна розкрити й підтримати в кожному вихованцеві його індивідуальні здібності, захопити пристрасним словом рідної мови і формувати толерантну особистість з розвиненим почуттям розуміння й поваги до інших культур. Акцентовано увагу на місце лінгвокультурології в процесі едукації педагога, щоб забезпечити не тільки високий рівень професійної підготовки, а й підвищити «загальний» рівень культури, вивчити фіксацію в мові, етнотекстах і дискурсивній практиці

духовної й матеріальної культури народу, тобто культурно значущої інформації збережених у колективній пам'яті народу символічних способів матеріального й духовного усвідомлення світу певним етносом, відтворених у його ідеях, схемах мислення й поведінки, системі етичних й естетичних цінностей, нормах, звичаях, обрядах, міфах, віруваннях, забобонах, побуті. Отже, формування лінгвокультурологічної компетентності має стати провідним завданням навчання української мови як базового предмета в закладах вищої освіти.

5. Ґрунтовний аналіз психолого-педагогічних джерел дав змогу з'ясувати, що толерантність виступає душевно-духовною основою спілкування та є початком процесу становлення спілкування, що і становить кінцевий пункт толерантності. Визначено генезис формування комунікативної толерантності майбутніх вихователів ЗДО, та з'ясування значення педагогічної практики молодших бакалаврів задля формування кадрового потенціалу вихователів закладів дошкільної освіти.

6. Проблема творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти є актуальною і затребуваною в руслі сучасних освітніх тенденцій і відповідає вимогам щодо виховання конкурентоспроможного фахівця. З'ясовано, що проблема творчого саморозвитку є складною, багатоаспектною і має міждисциплінарний характер. З'ясовано, що творчий саморозвиток здобувача освіти має відбуватися у спеціально створеному культурно-освітньому середовищі, яке спроможне забезпечити динаміку розвитку ціннісних установок особистості на творчий саморозвиток,



## **РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ АСПЕКТИ СПЕЦИФІКИ ТЕРЦІАРНОЇ ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У другому розділі монографії визначено сучасні аспекти специфіки терціарної едукації майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. Розкрито структурні компоненти комунікативної культури майбутніх вихователів. Уточнено вза'ємозв'язок соціальних цінностей із загальноновизначеними цінностями, а також структуру соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Визначено структуру інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, у якій виокремлено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, саморегуляційний компоненти. Виявлено структуру лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

Визначено структуру комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі педагогічної практики, що складається з таких компонентів: когнітивного (уявлення індивіда про комунікативну толерантність та культуру спілкування, усвідомлення ідеї толерантної комунікації, її відповідність моральним нормам та принципам), мотиваційного (об'єднує в собі мотиви, потреби, цінності та відносини, що регулюють толерантну поведінку особистості), емоційного (відносно стійкі почуття індивіда до різних суб'єктів і процесу толерантної взаємодії з ними, що виражається в емоційно-ціннісній оцінці міжособистісних відносин), діяльнісного (характеризує поведінку, в основі якої лежить розуміння, співпраця, комунікативні уміння та навички, стриманість стосовно до іншої точки зору, критики, конструктивна реакція на провокуючі питання, конфліктні ситуації).

Визначено сутність, структурні компоненти та складові творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти, проаналізовано проблему культурно-освітнього простору, визначено принципи організації та характеристики культурно-освітнього простору в педагогічному коледжі.

## **2.1 Сутність і структура комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури**

Поняття «культура» привертає увагу багатьох науковців у галузі загальних, гуманітарних, природничих, технічних та інших наук через глибину свого змісту та значимість в розвитку суспільства. Культура походить від латинського слова «cultura» і первісне його значення – обробіток, вирощування, догляд, шанування. Поступово слово стало перекладатися як виховання, освіта, розвиток самої людини. Уперше цей термін уживався у працях відомого філософа Цицерона, що означав «культура розуму – філософія» [32].

Перші роздуми щодо сутності культури на філософському рівні були досліджені в концепціях німецьких філософів І. Канта та Г. Гегеля. І. Кант писав: «Культура – це набуття розумною істотою здатності ставити будь-які цілі взагалі» [53, с. 473]. Г. Гегель культуру вивчав із позицій верховенства розуму, просвіти й освіти. Він уважав, що в цих процесах людина визначає себе не як одинична істота, а долучається до життя людського роду.

1952 року американські науковці-антропологи А. Кребер і К. Клакхон опублікували книгу «Культура. Критичний огляд концепцій і дефініцій», у якій було визначено приблизно двісті визначень культури [135]. 1963 року вчені значно розширили перелік інтерпретацій поняття та перевидали своє видання.

На сьогодні існує велика кількість визначень поняття «культура». У словниках сучасне поняття «культура» тлумачать як комплекс духовних і матеріальних цінностей, що створювалися людством протягом життя. Водночас культуру розуміють як рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або сферою діяльності [17; 23; 79; 147].

В. Чернець стверджує: «Культура впливає на мову, виховання, освіту, правову, виробничу і побутову сферу, дозвілля, стиль мислення тощо, тобто на весь спосіб життя суспільства і особистості. За рівнем культури оцінюється рівень розвитку суспільства» [188, с 3].

Незважаючи на велику кількість підходів до розуміння сутності поняття «культура» можна простежити головні напрями досліджень: людина виступає об'єктом і суб'єктом культури; культура пов'язана з діяльністю людського суспільства, регулюється своїми власними законами та законами суспільства; культура не може бути пов'язана з якоюсь однією сферою людської життєдіяльності; культура виступає якісною характеристикою розвитку суспільства.

Культуру трактуємо як сукупність духовних і матеріальних цінностей особистості, а також використовуємо для позначення певного рівня розвитку особистості, індивідуального володіння знаннями, вміннями, поглядами, переконаннями, нормами, що відносяться до певної галузі.

М. Роганова вважає, що «культура може стати придбанням особистості тільки в ціннісному взаємовідношенні з нею, у процесі поглиблення в самопізнання, у виробленні власного смаку, тобто в процесі особистісного саморозвитку» [128, с. 100].

Спілкування та комунікація є найважливішими складовими людського життя, а отже, і складовими культури. Деякі науковці прирівнюють культуру до комунікації (спілкування). Основоположник теорії міжкультурної комунікації Е. Холл стверджує: «Культура – це комунікація, а комунікація – це культура» [208, с. 117].

Поняття «комунікація» походить від латинського слова «communico», що значить обмінюватися інформацією з кимось, безпосередньо спілкуватися. Цей вираз почали широко застосовувати в науковій літературі з початку ХХ століття. «Оксфордський словник англійської мови» термін «комунікація» тлумачить як «повідомлення або обмін інформацією шляхом розмови, написання тексту чи використання іншого засобу» [215]. В американському словнику англійської мови «Merriam-Webster» термін «комунікація» трактується як «процес обміну інформацією між особами через загальну систему символів, знаків» [206].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «комунікація» визначається як «шлях сполучення, лінії зв'язку тощо; обмін інформацією» [17, с. 446].

У межах цих визначень з'являється поняття «обмін», тобто уявлення про двосторонній процес спілкування, а також поняття «знаки», що вказує на те, що процес комунікації може проходити й за відсутності слів ... Отже, це поняття використовується для визначення загального зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світів [157, с. 148].

Американський соціолог Ч. Кулі визначив комунікацію як «механізм, за допомогою якого існують і розвиваються людські відносини – усі символи розуму разом зі способами їх передачі в просторі й збереження в часі. До нього входить міміка, спілкування, жести, тон голосу, слова, писемність, друк, телеграф, телефон і найостанніші досягнення щодо завоювання простору й часу. ... Не існує чіткої межі між засобами комунікації та іншим зовнішнім світом. ... Однак разом із народженням зовнішнього світу з'являється система стандартних символів, призначена тільки для передачі думок, із неї починається звичайний розвиток комунікації» [205, с. 61–62].

Аналіз вищенаведених визначень [8; 17; 40; 41; 54; 67; 193; 206; 208; 215] переконує в тому, що головне в комунікації – це передача й отримання інформації між сторонами комунікаційного процесу за допомогою знаків зрозумілих цим сторонам.

Комунікація – обмін інформацією емоційного й інтелектуального змісту під час спільної діяльності, у процесі якого учасники комунікації організовують свою мовну або знакову поведінку, що забезпечує психологічний зворотний зв'язок, демонструють уміння дієвого говоріння, активного слухання чи використання інших систем символів [213, с. 57].

В основі КК лежить також спілкування як важливий процес людського буття, без якого неможливий повноцінний розвиток кожної людини, існування її як особистості. У «Великому тлумачному словнику сучасної

української мови» зазначено: «Спілкування – взаємні стосунки; діловий, дружній зв'язок» [17, с. 1172].

«Український педагогічний словник» спілкування трактує так: «Взаємодія людей, у якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо» [23, с. 317].

У межах цих визначень можна охарактеризувати спілкування як процес взаємодії між двома або більше особами, що сприяє існуванню та розвитку взаємовідносин і полягає в обміні інформацією.

Спілкування та комунікація часто вживаються як синоніми, однак, значення цих понять близькі, але не тотожні. Ознаки спільності полягають у тому, що ці поняття позначають процес обміну та передачі інформації.

Основні відмінності вищеназваних понять:

– по-перше, спілкування передбачає двоєдиний процес, який має як практичний, так і духовний характер. Комунікація – це процес, що носить інформативний характер;

– по-друге, мета спілкування полягає в сумісному створенні результуючої інформації. Процес відбувається між співрозмовниками, які обмінюються інформацією. Мета комунікації полягає в передачі даних за допомогою вербальних і невербальних засобів мови між адресантом і адресатом. Відправник передає інформацію, а одержувач отримує, опрацьовує, засвоює її та приймає відповідне рішення;

– по-третє, спілкування є міжсуб'єктною взаємодією та передбачає діалогічну структуру, комунікація ж – це здійснення інформаційного зв'язку суб'єкта з тим чи іншим об'єктом і передбачає монологічну структуру.

Специфічним видом спілкування є педагогічне спілкування, що виявляється абсолютно у всіх видах професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти. Правильне володіння інструментами педагогічного

спілкування визначає успішність, ефективність і педагогічну майстерність професійної діяльності вихователя.

Погоджуючись із Г. Мешко [84], виокремлюємо такі головні ознаки педагогічного спілкування: особистісна орієнтація співрозмовників (готовність бачити та розуміти один одного), взаємопроникнення у світ емоцій, почуттів та особистих переживань, готовність зрозуміти думки й позиції співрозмовника, його погляди, виявляючи толерантність і повагу (спілкування за законами взаємної довіри, взаємоповаги), своєрідні засоби спілкування (відступ від суто рольової позиції вихователя).

Зміст спілкування реалізується не тільки на вербальному рівні, а й на невербальному – погляд, жест, поза і навіть мовчання – теж відповідь або звернення до співрозмовника. Тому педагогічний працівник у цій взаємодії виступає як активатор і організатор спілкування.

Грунтовно комунікативну культури почали досліджувати наприкінці 80 х – початку 90-х років і до сьогодні ця тема не втратила актуальності. Одні науковці (А. Білоножко, Яцзюнь Ван, Н. Зуєнко, О. Корніяка та інші) вважають, що комунікативна культура є органічною складовою загальної культури. Інші науковці (Л. Варга, К. Галацин, В. Садовська, Д. Щербина та інші) стверджують, що КК є базовим елементом професійної культури особистості.

Тому КК знаходиться на перетині трирівневої цілісної системи культури (перший рівень – загальна культура особистості в діалектичній єдності матеріального та духовного компонентів; другий рівень – окремі види культури особистості (педагогічна, психологічна, моральна, валеологічна, екологічна, організаційна тощо); третій рівень – професійна культура особистості (сукупність професійно значущих якостей, що характеризується системою фахових знань, умінь, навичок і досвіду їх реалізації в професійній діяльності майбутнього фахівця) і є обов'язковою, інваріантною складовою кожного рівня та всієї системи в цілому.

Дослідивши (табл.2.1) визначення поняття «комунікативна культура особистості», визначили, що серед науковців немає єдності щодо з'ясування його сутності.

Таблиця 2.1

### Визначення поняття «комунікативна культура особистості»

№ з/п	ПІБ науковців	Визначення
1	2	3
1.	А. Аносова	«динамічне, структурно-рівневе особистісне утворення, представлене досягненнями в пізнанні себе, внутрішніми цінностями індивіда, комунікативними знаннями, осмисленістю емоцій, комунікативно значущими якостями особистості, що зумовлює взаємодію з навколишнім світом, орієнтовану на загальноприйняту норму культурного фону сучасного соціокультурного середовища» [2].
2.	Яцзюнь Ван	«конгломерат якостей, компетенцій та культурно-орієнтованих цінностей, що мотивують особистість на реалізацію потреби духовного взаємообміну думками, почуттями, цінностями з іншими в процесі спілкування» [15, с. 69].
3.	К. Галацин	«особлива якість особистості, що характеризується сукупністю комунікативних знань, сформованістю умінь контролювати і регулювати свою мовну поведінку, грамотно і переконливо аргументувати свою позицію, вміннями вести ділові переговори в процесі професійної діяльності, швидко орієнтуватись у комунікативній ситуації і обирати необхідний стиль поведінки для досягнення мети комунікативного акту, продуктивно співпрацювати у процесі вирішення професійних завдань» [21, с. 7].
4.	Т. Качалова	«складний інтегративний феномен, структуру якого складають такі елементи: комунікативні якості; комунікативна компетентність (знання етичних стандартів педагогічної діяльності, естетичних і моральних цінностей, культурних традицій, вікових, інтелектуальних та інших характеристик особистості і дотримання цих стандартів і використання цих знань у процесі спілкування); уміння слухати; уміння говорити, інакше кажучи, мовленнєва культура» [43, с. 252].
5.	Ю. Козаченко	1) сукупність особистісних якостей, комунікативних умінь і навичок особистості, що реалізуються під час спілкування; 2) стан інтелектуальної, психологічної та фізичної готовності до успішної взаємодії з співрозмовниками [52, с. 25].
6.	О. Корніяка	«продукт комунікативної діяльності її суб'єкта, який виникає у процесі інтеракції, функціонує і розвивається в міжособистісній взаємодії. У загальному вигляді – це система сформованих у індивіда в міжособистісній взаємодії якостей, навичок і вмінь, що дає йому змогу досягати успішної адаптації в соціальному

## Продовж. табл. 2.1

		середовищі, здійснювати ефективну комунікативну та предметну діяльність, забезпечувати психологічно комфортну взаємодію і досягати взаєморозуміння» [58, с. 12].
7.	С. Сарновська	«специфічний прояв соціальної культури, що характеризується «людським виміром» суспільних і міжсуб'єктних відносин і переслідує мету взаємозбагачення індивідів засобами інформаційного обміну, взаємотрансляції знань, розповсюдження позитивного життєвого досвіду спільного існування» [134, с. 9].
8.	І. Тимченко	«1) цілісне, динамічне особистісне утворення, що забезпечує адаптацію і самореалізацію особистості в сучасному суспільстві; 2) система поглядів і дій, які служать індивіду моделю орієнтації для задоволення потреб самореалізації та способом досягнення цілей під час спілкування з іншими людьми» [145, с. 7].
9.	Д. Щербина	«система знань, ціннісних орієнтацій та установок, образів поведінки, комунікативних знань, комунікативних умінь і навичок, комунікативно-значущих якостей особистості, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну комунікативну діяльність» [196, с. 461].
10.	Е. Яценко	«інтегративне особистісне утворення, яке включає знання про етикетні норми спілкування, систему вмотивованих, морально зорієнтованих комунікативних якостей і вмінь людини, які мають для неї особистісний сенс і регулюють поведінкові аспекти її комунікації з іншими людьми» [202, с. 3].

У таблиці 2.2 наведено контент-аналіз поняття «комунікативна культура особистості» за основними ознаками.

Таблиця 2.2

## Контент-аналіз поняття «комунікативна культура особистості»

№ з/п	Особливості поняття «комунікативна культура особистості»	ПІБ науковців											
		А. Аносова	Яцюзнь Ван	Л. Варга	К. Галацин	Т. Качалова	Ю. Козаченко	О. Корніяка	В. Садовська	С. Сарновська	І. Тимченко	Д. Щербина	Е. Яценко
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.	частина загальної культури		+					+					
2.	частина професійної культури			+	+				+			+	



Продовж. табл. 2.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
3.	специфічний прояв соціальної культури									+			
4.	складний інтегративний феномен					+							
5.	особистісне утворення	+									+		+
6.	сукупність спеціальних комунікативних якостей особистості, здібностей, знань, умінь, навичок, компетенцій		+		+		+	+					
7.	система знань, норм, цінностей і зразків поведінки											+	
8.	стан інтелектуальної, психологічної та фізичної готовності до успішної взаємодії з співрозмовниками						+						

Отже, КК досліджують із різних позицій «і як частину загальної культури особистості, і як частину професійної культури як самої особистості, так і колективу, а також як особистісне утворення, сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують комунікативну взаємодію особистості із зовнішнім світом» [157, с. 150].

Виявивши основні ознаки зазначеного поняття, дійшли висновку, що для визначення ключового поняття дослідження необхідно спиратися на такі ознаки: якості, знання, уміння, навички як найважливіші складові комунікативний культури; стійка комунікативна спрямованість інтересів і потреб; гармонія інтелектуальної, психологічної, фізичної, мовної готовності для успішних взаємовідносин; вимоги та правила, відповідно до яких людина буде свою поведінку й діяльність, дотримується норм, прийнятих суспільством, креативність, гуманність, толерантність, комунікабельність, контактність, педагогічний такт тощо.

Тільки створивши умови, сприятливі для розвитку особистості, можна

визначити її приховані здобутки й розвинути необхідний рівень КК.

Одним із важливих напрямів такої роботи є формування та розвиток КК педагогів загалом як суб'єктів едукації наступних поколінь і вихователів ЗДО зокрема як суб'єктів педагогічної діяльності на початковому етапі освіти. Для педагогів загалом і вихователів ЗДО зокрема, спілкування є основним знаряддям їх професійної діяльності.

У дисертаційній роботі Л. Варги доведено, що КК педагога – це «складна інтегральна характеристика особистості, що синтезує особливості професійної комунікації педагога та детермінована його ціннісними орієнтаціями й настановами; передбачає здатність майбутніх фахівців адекватно сприймати поведінку комунікантів, налагоджувати міжособистісні стосунки, використовувати вербальні й невербальні засоби фахово-комунікативного впливу, формувати сприятливий емоційний мікроклімат у дитячому колективі та довірливі професійні взаємини» [16, с. 27].

А. Дзундза під КК педагога розуміє «систему принципів спілкування в дитячому та педагогічному колективах, установлений порядок комунікації у сфері широких особистісних, соціальних, професійних взаємин і контактів; систему знань про загальнолюдську і професійну мораль, її історію і практику, про стосунки між людьми в процесі педагогічної діяльності, що покликана регулювати, заохочувати чи обмежувати поведінку суб'єктів навчання і виховання з метою мінімізації комунікативних протиріч, корегування індивідуальних інтересів і цілей із загальногруповими в широкому сенсі цього поняття» [29].

В. Садова трактує КК педагога як «динамічне особистісне утворення, що концентрує в собі мистецтво мовлення і слухання, об'єктивного сприйняття і правильного розуміння дитини, сприяє побудові гуманних взаємостосунків і досягненню ефективної взаємодії на основі спільних інтересів» [133, с. 13].

Одним із завдань дисертаційної роботи Ю. Смолянко [140] було обґрунтування сутності поняття «професійна культура майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі магістерської підготовки». Учена визначила

зазначене поняття як «цілеспрямований процес та складне інтегроване особистісне утворення, для якого визначальною є позитивна мотивація щодо професійної діяльності, сформованість ґрунтовних знань та вмінь, сукупність професійно значущих особистісних якостей, ціннісні орієнтації і настанови, морально-духовні та етичні норми поведінки, які сприятимуть більш ефективно здійснювати професійну діяльність» [140, с. 59].

Ю. Смолянко підкреслює, що вихователь обов'язково повинен бути комунікатором, який має високий рівень культури спілкування, доброзичливий, співчутливий, високоморальний. Його вплив на дітей дошкільного віку, насамперед емоційний, проявляється через пошук шляхів сумісності, взаємоповаги, товариськості [140].

І. Княжева у своєму дослідженні «Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури» аналізує такий компонент культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» як методичний. Науковець трактує це поняття як «складне особистісне утворення, що виявляється у привласненні і відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у вищих навчальних закладах у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних дисциплін як частини гуманітарного знання; системне динамічне особистісне утворення, що обіймає низку компонентів, які утворюють його структуру і забезпечують функціонування методичної культури як цілого, що більше, ніж сукупність частин, які його складають» [47, с. 164].

А. Чала визначає мовленнєво-комунікативну культуру майбутніх вихователів ЗДО як «здатність використовувати мовні засоби (лексичні, граматичні, фонетичні тощо) у різних умовах спілкування відповідно до мети та змісту мовлення для встановлення взаєморозуміння з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками» [187, с. 43].

У дисертаційному роботі А. Клеби інформаційно-комунікативну культуру майбутніх вихователів визначено як «інтегративну професійну якість

особистості педагога, якою репрезентується сукупність усвідомлених потреб і мотивів, що зумовлюють професійну спрямованість і ставлення до інформаційно-комунікативної діяльності як системи знань, методів роботи з інформацією та високої якості комунікативної взаємодії, чим визначається професійна готовність та культурний рівень майбутнього вихователя» [44, с. 2– 3].

Однак, дослідження А. Чалої та А. Клеби були націлені на обґрунтування сутності різновидів комунікативної культури.

Аналіз вищенаведених дефініцій дає підстави визначити КК майбутнього вихователя ЗДО як сукупність особистісних комунікативних якостей і вмінь, що характеризуються наявністю відповідних здібностей, системою знань основ як рідної, так й іноземних мов, вікових та індивідуально-психологічних особливостей розвитку дошкільника, норм, правил і принципів КК, прийнятих у соціумі, нормативів комунікативної поведінки в дитячому та педагогічному мультикультурних колективах для успішної взаємодії та взаєморозуміння з різними категоріями дітей дошкільного віку, батьками дітей, колегами, адміністрацією, партнерами закладу дошкільної освіти, органами управління та самоврядування за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації.

Розуміння сутності комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО сприяє визначенню її структури.

До структури КК майбутнього фахівця І. Тимченко відносить два основних компонента: «мовленнєва культура – інструмент самореалізації в контактах з іншими людьми; культура спілкування – стратегічний набір зразків поведінки, накопичений досвідом» [145, с. 7].

Однак, визначаючи компоненти структури КК, у своєму дослідженні, І. Тимченко не враховує таку провідну для формування та розвитку КК складову як комунікативна спрямованість, що передбачає мотиваційне відношення до цього виду культури. Також дослідження науковця орієнтоване

на майбутніх фахівців незалежно від спеціальності, тому будемо враховувати запропоновану структуру лише як базову.

О. Грейліх вважає, що КК педагога має таку структуру: когнітивну, операційну, практично-дійову компетентності [25].

Проте процес розвитку КК спрямований не лише на оволодіння, засвоєння та оперування знаннями, а й на вдосконалість умінь і навичок їх використання у процесі формування кадрового потенціалу, усвідомлення майбутніми вихователями важливості КК в їх майбутній професійній діяльності та прагнення до її розвитку.

Тому до структури дослідження О. Грейліх доцільно було б включити мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний складові.

К. Галацин окреслила структуру КК здобувачів освіти як сукупність таких компонентів: «когнітивного (знання, які визначають результативність комунікативної діяльності), мотиваційно-ціннісного (ціннісна орієнтація студента та мотивація оцінних ставлень до навколишнього світу), діялісно-практичного (реалізація засвоєних знань і сформованих комунікативних умінь у повсякденній і професійній життєдіяльності) і рефлексивно-саморегулятивного (самопізнання, самоаналіз, саморегулювання, розуміння поведінкової діяльності інших учасників взаємодії, оцінка комунікативної діяльності та її корекція)» [21].

На думку В. Садової, «багатоаспектність змісту КК майбутнього педагога зумовлює і багатокомпонентність її структури, яка містить такі складові: світоглядну (система поглядів, переконань, знань і цінностей педагогів, етичних і естетичних норм); мотиваційну (мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки, професійна спрямованість); власне комунікативну (комунікативні вміння і навички (вербальні та невербальні), культура і змістовність мовлення); емоційно-вольову (емпатія, тактовність, витримка, толерантність вчителя, почуття гумору); конструктивну (адекватне сприйняття і самооцінка, комунікативно-рефлексивні здібності, здатність прогнозувати розвиток взаєностосунків і взаємодії з дітьми)» [133, с. 7].

Л. Варга визначила чотири взаємопов'язаних компонентів їх КК: «ціннісно-орієнтаційний (передбачає спрямованість на суб'єкта комунікації, відображає внутрішній світ особистості); емоційно-особистісний (регулює формування особистісного смислу та його емоційну реалізацію, що відіграє посутню роль у комунікативній підготовці студентів до професійної діяльності); мовленнєво-комунікативний (сукупність мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок, завдяки яким регулюється й визначається комунікативна діяльність майбутнього педагога); інтерактивно-діяльнісний (передбачає вияв комунікативної культури завдяки використанню інтерактивних методів навчання)» [16].

Погоджуючись у цілому з Л. Варгою, К. Галацин і В. Садовою, під час розробки структури комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти будемо враховувати запропоновані ними компоненти, а саме наявність когнітивного (характеризує комунікативну грамотність), мотиваційно-ціннісного (характеризує комунікативну спрямованість), діяльнісного (передбачає реалізацію засвоєних знань і сформованих комунікативних умінь і навичок у практичній діяльності), рефлексивного (характеризує рефлексивну спрямованість) компонентів.

У межах дослідження особливого значення набуває аналіз робіт науковців [86; 87; 95; 113; 198], у яких запропоновано ті чи інші компоненти структури КК майбутніх вихователів ЗДО.

У дисертаційній роботі «Управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» А. Чалої [187] автор представляє структуру мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО як єдність індивідуально-особистісного, мотиваційно-вольового, соціально-психологічного, індивідуально-комунікативного і практично-діяльнісного компонентів.

Проте, учена визначає компоненти структури мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів, яку можна вважати різновидом комунікативної культури. Також, А. Чала під час визначення компонентів

зазначеної структури не враховувала специфіку професії вихователя, тому така структура може бути проаналізована як варіативна основа.

На думку А. Клеби [44], структура інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, саморегуляційний.

Специфіка професійної діяльності фахівця полягає в тому, що вихователь комунікує з усіма учасниками освітнього процесу, як-от: «вихователь – дошкільник», «вихователь – група дошкільників», «вихователь – колектив дошкільників», «вихователь – батьки дитини», «вихователь – вихователь», «вихователь – колектив вихователів», «вихователь – представник адміністрації», «вихователь – представник органу управління», «вихователь – партнер закладу дошкільної освіти», «вихователь – представник органу самоврядування».

Отже, запропоновані вищезазначеними [44; 46; 75; 98; 185] авторами структури комунікативної культури особистості дають підстави дійти висновку, що комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти – це складний інтегративний феномен, структуру якого складають такі компоненти: комунікативна спрямованість, комунікативна грамотність, етика спілкування, крос-культурна взаємодія, комунікативна та організаційна готовність (Рис. 2.1).



*Рис. 2.1 Структура комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти*

Визначимо сутність визначених компонентів КК майбутніх вихователів ЗДО:

– комунікативно-рефлексивна спрямованість відображає сукупність ставлень, переважаючих мотивів, ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО до формування та розвитку власної КК; прагнення здійснювати об'єктивну самооцінку власної комунікативної діяльності та здатність до рефлексії цієї діяльності;

– комунікативна грамотність характеризується сукупністю знань, умінь, правил і нормативів у сфері спілкування (з використанням вербальних та невербальних засобів), володінням орфоепічними, акцентологічними, лексичними, граматичними, стилістичними та фразеологічними нормами сучасних українських та іноземних мов для надання якісної дошкільної освіти, навичками ефективної комунікації в різних умовах спілкування;

– етика спілкування вимагає від майбутнього вихователя ЗДО відповідального та гуманного ставлення до співрозмовника; здатності відстоювати власну точку зору, вміння вислухати та почути дитину, знайти потрібний тон, доцільний стиль спілкування залежно від вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей та інших співрозмовників для ефективної організації вербальної та невербальної комунікації в дошкільному освітньому середовищі;

– крос-культурна взаємодія полягає у здатності майбутнього вихователя до комунікації (державною та іноземною мовами в усній і письмовій формі, жестами, мімікою, рухами) для вирішення питань міжособистісної та міжкультурної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, колегами інших закладів освіти, партнерами з урахуванням культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами й обов'язковим дотриманням культурних норм і традицій кожної родини/дитини;

– комунікативна готовність відображає сукупність умінь швидко й адекватно приймати рішення в стандартних і нестандартних комунікативних



ситуаціях й ефективно вирішувати розбіжності та конфлікти, які можливо виникають із дошкільнятами, батьківською спільнотою, членами педагогічного колективу та іншими;

– організаційна готовність характеризує сукупність умінь правильно будувати відносини з різними суб'єктами освітнього процесу в закладі дошкільньої освіти, раціонально розподіляти обов'язки працівників, залучати їх до інноваційної діяльності, активізувати до продукування креативних ідей та їх успішного втілення для всебічного гармонійного розвитку та творчої самореалізації дітей, створювати імідж закладу дошкільньої освіти.

Ці компоненти знаходяться в тісній взаємодії, утворюючи цілісну, динамічну структуру комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО.

Отже, з'ясувавши сутність та структуру КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, доречно з'ясувати сутність розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури та визначення базового поняття дослідження «розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільньої освіти в умовах магістратури».

Х. Шапаренко зазначила, що розвиток особистості вихователя є вагомим компонентом цілісного освітнього процесу, а його результатом має бути педагог, який є зразком для моральної поведінки та духовного розвитку, орієнтований на цінності світової та національної культури, здатний до креативної самореалізації та самовдосконалення у професійній діяльності та у світі культурних цінностей. Цей процес слід досліджувати з позиції його «залучення до культурних і професійних цінностей на методологічному, теоретичному і практичному рівнях, із застосуванням даних усіх наук про людину» [192, с. 113–114].

На сучасному етапі розвитку освіти все більше відіграє провідну роль саме рівень розвитку КК вихователя ЗДО, що вивчається як головна складова професійного становлення та професійного зростання особистості. Адже, від неї залежать як персональний успіх та конкурентоспроможність фахівця, так і можливість отримання якісної освіти дошкільнятами.

Дефініції поняття «розвиток» у різних наукових джерелах (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

### Дефініції поняття «розвиток»

№ з/п	ПБ науковців	Дефініція
1	2	3
1.	Великий тлумачний словник сучасної української мови	«процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого вищого» [17, с. 1235].
2.	А. Кузьмінський, В. Омеляненко	«специфічний процес змін, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного, накопичення кількісних змін і перехід їх у якісні» [66, с. 23].
3.	Р. Побережний	«процес закономірного змінювання переходу з одного стану в інший, що є більш досконалим, або перехід від старого якісного складу до нового більш прогресивного» [105, с. 13].
4.	Ю. Погорелов	«1) як закон, що характеризує перехід від одного буття до іншого, причому наступний стан буття буде іншим за попередній за кількісними або якісними характеристиками. Традиційно вважають, що наступний стан буття буде кращим за попередній; 2) як явище, що є протилежним до буття, яке знаходиться в незмінному стані; 3) як принцип, який є іманентною рисою буття, його невід'ємною характеристикою, що також зумовлює можливість подальших змін буття» [106].
5.	О. Савченко	«завжди єдність прогресивних і регресивних перетворень, але співвідношення цих різноспрямованих процесів на різних етапах життєвого шляху індивіда істотно змінюється» [132].
6.	Словник української мови	«ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [137, с. 631].
7.	Філософський енциклопедичний словник	«незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів» [147, с. 555].
8.	Н. Флегонтова	це «інноваційний процес, процес закономірних змін, переходу з одного стану в інший; створення й освоєння нововведень, тобто рух до якісно нового стану, об'єктивно необхідного» [60, с. 38].
9.	А. Чаговець	«цілеспрямований процес створення спеціальних умов, що сприяють внутрішнім змінам цілісного організму» [184, с. 64].
10.	Cambridge English Dictionary	«процес, в якому хтось або щось росте або змінюється і стає більш просунутим» [203].

У таблиці 2.4 наведено контент-аналіз поняття «розвиток» за основними ознаками.

Таблиця 2.4

### Контент-аналіз поняття «розвиток»

№ з/п	Особливості поняття «розвиток»	ІІБ науковців									
		Великий тлумачний словник сучасної української мови	А. Кузьмінський, В. Омеляненко	Р. Побережний	Ю. Погорелов	О. Савченко	Словник української мови	Філософський енциклопедичний словник	Н. Флегонтова	А. Чаговець	Cambridge English Dictionary
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	процес змін	+	+	+					+	+	+
2.	зміна матеріальних та ідеальних об'єктів							+			
3.	єдність прогресивних і регресивних перетворень					+					
4.	ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості						+				
5	розвиток як закон; як явище; як принцип				+						

Узагальнюючи викладені вище [14; 17; 36; 60; 96; 105; 108; 152; 184] підходи до визначення аналізованого поняття, можна стверджувати, що розвиток – процес незворотної, спрямованої та закономірної тривалої зміни особистості, її властивостей і якостей, що призводить до нових якісних утворень. Також під розвитком можна розуміти результат кількісних і якісних змін.

Погоджуючись із А. Чаговець, зазначимо, що процес цілісного розвитку та становлення особистості можливий лише тоді, коли вона стає суб'єктом. Культура – це процес, під впливом якого змінюється людський світ і сама людина. Саморозвиток і самовизначення окремої людини у світі культури – головна умова функціонування культури [184].

Розвиток КК у процесі професійної підготовки магістрантів дошкільної освіти передбачає, з одного боку, придбання нових знань, умінь, навичок і досвіду, а з іншого боку, – перебудова, переосмислення вже сформованих знань, умінь, навичок. Процес розвитку КК базується на таких важливих його властивостях як безперервність, незворотність, прогрес, збереження минулого в новому. Саме ці характеристики розвитку дозволяють виділити його серед інших змін і процесів (підвищення ефективності, підвищення якості тощо).

Для з'ясування сутності розвитку КК майбутнього вихователя ЗДО в умовах магістратури проаналізуємо наукові дослідження вчених [47; 80; 109; 178; 187], спрямовані на визначення розвитку різних видів культури майбутніх фахівців.

Одним із завдань дисертаційної роботи І. Княжевої [47] було обґрунтування сутності поняття «розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». Учена визначила зазначене поняття так: це динамічний процес професійного розвитку й становлення майбутніх фахівців у «методичній культурі суспільства як соціокультурному феномені і поступової трансформації методичної культури суспільства в індивідуально-особистіну методичну культуру майбутнього викладача» [47, с. 9–10.].

Предметом дослідження А. Чалої [187] виступила система управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО. Хоча дослідження акцентовано на розробку та здійснення системи заходів, що дозволяють ефективно планувати та контролювати розвиток зазначеного виду культури, учена визначила сутність поняття «розвиток мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» як «підвищення мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти через формування у майбутніх фахівців знань про професійне мовлення та системи комунікативних навичок, специфіка яких визначається особливостями ситуацій професійного навчального спілкування» [187, с. 83–84].

Зміст підвищення мовленнєво-комунікативної культури полягає в оновленні або вдосконаленні раніше набутих знань і навичок, тому підвищення не можна прирівнювати до формування.

А. Яцинік у своєму дослідженні аналізує розвиток такої складової культури фахівця дошкільної освіти як організаційну [201].

Хоча об'єктом дисертаційної роботи є саме розвиток зазначеної культури, автор не визначає сутність цього розвитку й в експериментальній частині виявляє ступінь саме сформованості, а не розвитку організаційної культури фахівців дошкільної освіти, тобто тема не відповідає змісту дослідження.

Отже, незважаючи на істотний інтерес науковців [78; 93; 111; 182; 183; 187; 201] до даної теми та глибину отриманих до теперішнього часу результатів, питання розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури як і раніше залишаються вельми актуальними й не вирішеними в достатній мірі.

Розвиток КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури розуміємо як усвідомлений ціленаправлений процес позитивних змін рівня оволодіння загальними та спеціальними компетентностями, що підпорядкований меті їх професійної підготовки та характеризується взаємозалежністю компонентів структури комунікативної культури (комунікативно-рефлексивна спрямованість, комунікативна грамотність, етика спілкування, крос-культурна взаємодія, комунікативна та організаційна готовність), результатом якого є усвідомлення майбутніми фахівцями важливості та розуміння необхідності здійснення даного процесу для забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітей дошкільного віку щодо здобуття якісної освіти за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації; постійне оновлення комунікативних знань та здатності їх застосовувати на практиці; удосконалення крос-культурної взаємодії та здійснення рефлексії.

Оскільки розвиток комунікативної культури не може відбуватися без формування соціальних цінностей, то далі логічно дослідити сутнісні ознаки СК у системі терціарної едукації майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

## 2.2 Сутність і характеристика соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти

Дослідження потребує уточнення феноменів «цінність», «соціальні цінності», «соціальні цінності майбутніх педагогів» та визначення ключових понять дослідження «соціальні цінності у майбутніх педагогів дошкільної освіти», «виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти». Зазначимо, що у сучасній науковій та спеціальній літературі відсутнє чітко окреслене визначення цих понять. Водночас, зазначимо, що в доробках вітчизняних і зарубіжних науковців існують дослідження, у яких розкриваються певні ознаки даних понять. Проаналізуємо трактування феноменів «цінність», «соціальні цінності», «соціальні цінності майбутніх педагогів». У довідковій літературі поняття «цінності» аналізують у різних аспектах. Наведемо лише ті визначення, які найбільш точно відображають тему дослідження (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

### Визначення поняття «цінності» в довідковій літературі

№ з/п	Джерело	Зміст
1	2	3
1	Великий тлумачний словник сучасної української мови (під ред. В.Т. Бусела) [16, с. 1366]	Цінність – 1. Виражена в грошах вартість чого-небудь, ціна 2. Те, що має певну матеріальну або духовну вартість. 3. Важливість, значущість чого-небудь.
2	Філософський тлумачний словник (під ред. В.І. Шинкарука) [150, с. 707]	Цінність – термін, що позначає належне та бажане, на відміну від реального, дійсного.
3	Тлумачний словник-довідник моральних та духовних понять і термінів (під ред. Л.І. Прокопенко) [146, с.179]	«Цінність – 1) позитивна чи негативна значущість об'єктів довкілля для людини, класу, групи, суспільства в цілому, що визначається не її властивостями самими по собі, а їхнім залученням у сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин; критерій і способи оцінки цієї значущості виражаються в моральних принципах, нормах, ідеалах, настановленнях, цілях.

## Продовж. табл. 2.5

1	2	3
4	English Oxford Living Dictionaries [186]	Цінність (англ. – value) – 1. Те, що заслуговує на важливість, цінність або корисність. 1.1. Матеріальна або фінансова цінність чогось. 1.2. Вартість, що виражена ціною, яка сплачена чи потребує оплати. 2 Принципи або стандарти поведінки, судження про те, що важливо у житті.
5	Słownik języka polskiego [182]	Цінність (пол. – wartość) – 1. Вартість в матеріальних умовах. 2. Якість того, що добре. 3. Те, що має переваги 4. Принципи та переконання, що є основою етичних норм, прийнятих у даній громаді.
6	Duden [180]	Цінність (нім. – wert) – 1. Якість речі, що робить її бажаною в деякому ступені. 2. Позитивний сенс у чиемусь розумінні.
7	Dictionnaires de français Larousse [185]	Цінність (фр. – valuer) – те, що визначається як істинне, позитивне з особистої точки зору відповідно до критеріїв суспільства та яке подається як ідеал.

Із вищенаведеної таблиці стає очевидно, що ключовими ознаками визначення поняття «цінності» є такі характеристики, як «значущість» (Dictionnaires de, Reverso Dicciona), «бажане» («Філософський тлумачний словник», Duden), «позитивне» (Słownik języka polskiego, Duden, Dictionnaires de), «принципи» (Słownik języka polskiego).

Ключові ознаки цього поняття взаємопов'язані із моделлю цінностей ізраїльського соціолога Ш. Шварца, який виділив 57 цінностей (ціннісні індекси першого порядку) за типом мотиваційної мети відносно основних потреб людського існування та об'єднав їх у 10 ціннісних орієнтацій (Schwartz Value Survey, SVS) – ціннісні індекси другого порядку. «У свою чергу, ці 10 ціннісних орієнтацій об'єднуються у чотири ціннісні категорії (Інновації, Консерватизм, Орієнтація на інших і Орієнтація на себе) – ціннісні індекси третього порядку, а потім за ціннісними категоріями будуються інтегральні вісі Відкритість змінам – Збереження та Самотрансцендентність – Самоствердження, які утворюють ціннісні індекси четвертого порядку» [184, с. 32–33].

Відповідно до теми дослідження, доцільним буде проаналізувати, як поняття «цінності» тлумачиться в науковій літературі.

Цінності можуть визначати як систему ідеалів (І. Вишневський, О. Невмержицька). Так, І. Вишневський [19, с. 121] визначає цінності як певну ієрархічну систему ідеалів, фундаментальних понять і цілей, якими живе суспільство і в здійсненні яких убачає сенс свого існування. Схожої думки дотримується О. Невмержицька [98, с. 2]. Аналізуючи цінності як сукупність ідеалів, фундаментальних понять і цілей, учена наголошує на тому, що до них прагне не лише суспільство загалом, а й кожна особистість зокрема.

Існують й інші підходи, згідно з якими цінності пов'язують із структурою особистості та з її певними утвореннями (О. Білецька, О. Горбенко, С. Єрмакова, Л. Назаренко). Зокрема, О. Білецька [9] акцентує увагу на тому, що цінності є складним утворенням і містяться у структурі особистості.

Про цінності як складне утворення, що виступає характеристикою кожного окремого індивіда, виражає його індивідуальність, неповторність та своєрідність, ідеться в роботі Л. Назаренко [96, с. 75]. Учена пов'язує цінності з внутрішньою структурою особистості, вважає їх такими, що закріплюються її життєвим досвідом, всією сукупністю переживань та прагнень.

У дослідженні О. Горбенко цінності трактуються як одне із центральних утворень особистості, що формуються і змінюються під впливом соціального середовища. На думку автора, вони регулюють загальну активність і визначають вектори поведінки та діяльності людини [28, с. 8].

Важливою є думка С. Єрмакової, яка визначає цінності як усвідомлені смислові утворення особистості [45, с. 26].

У вищенаведених роботах цінності трактуються з позиції їх значущості як для особистості, так і для суспільства, що зумовлює потребу у визначенні та конкретизації поняття «соціальні цінності», тобто цінностей, що є вагомими для особистості, соціальної групи, соціуму.



Цінності як феномен визначають у своїх роботах Г. Асланов, Л. Денисюк, А. Кадієвська, О. Пономарьов. Зокрема, у дослідженнях Г. Асланова [4, с. 6] цінності вивчають як найвищий для людей феномен, із яким вчений пов'язує певні ідеї, що дозволяють людям задовольняти свої інтереси і потреби. Багатомірним феноменом, який виражається у розмаїтті властивостей, багатогранності та утворюється в результаті суб'єкт-об'єктних відносин називає цінності Л. Денисюк [32, с. 38]. Схожа думка в праці І. Кадієвської [51, с. 25], яка указує на цінності як феномен, наголошує на тому, що вони як складне комплексне утворення містяться не тільки в пізнавальних процесах соціального життя, культури та людського світогляду.

Особливим соціальним феноменом називає їх О. Пономарьов [112, с. 6]. На думку вченого, сутність цінностей полягає в позитивній значущості тих чи інших речей, явищ та відносин в системі суспільно-історичної діяльності людей. Засобом реалізації людських потреб називають цінності О. Золотарьова [60] та О. Ременець [126]. Так, цінності за О. Золотарьовою є об'єктами реальної дійсності, які сприяють реалізації людських потреб. Проте О. Ременець [126, с. 11] наголошує на цінностях як елементі культури, який регулює перебіг процесу задоволення потреб і реалізації інтересів, в основі яких лежать архетипи культури.

Водночас у вищенаведених роботах не вказано роль цінностей у забезпеченні реалізації потреб як особистості, так і соціальної групи, і суспільства загалом.

Науковці Т. Фурсенко [151, с. 10] та В. Шахрай [173, с. 9] розкривають поняття «цінності» через суб'єкт-об'єктне ставлення, у якому виявляється значущість для суб'єкта предметів навколишнього світу як засобів задоволення особистісних потреб. Однак автори не вказують на нього як складне утворення, що включає такі компоненти як гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до себе та інших людей тощо і не може бути лише засобом особистісних потреб.

У процесі дослідження здійснено контент-аналіз поняття «цінності» у довідковій та науковій літературі, результати якого подано в таблиці 2.6.

Отже, найчастіше поняття «цінності» вивчається як: значущість (В Бусел., English Oxford Living Dictionarie, Dictionnaires de français, Reverso Diccionario, О Пономарьов, Л. Прокопенко); реалізація, задоволення потреб (Г. Асланов, О. Золотарьова, О. Ременець, Т Фурсенко, В. Шахрай); утворення особистості (О Горбенко, О. Білецька, Л Назаренко, С. Єрмакова); феномен (Г. Асланов, А. Кадієвська, Л. Денисюк О. Пономарьов) [69].

Для дослідження важливим є з'ясування сутності поняття «соціальні цінності».

У словнику «Соціальна політика і соціальна робота: термінологічно-понятійний словник» [27, с. 472, 473] соціальні цінності тлумачаться як фундаментальні соціальні блага, які забезпечують функціонування і розвиток суспільства (мир, соціальна справедливість, життя людини, розвиток особистості, гідність людини, належні умови життя і духовного розвитку).

А. Герасимчук, Ю. Палеха і О. Шиян [26] соціальні цінності визначають як значимість явищ і предметів реальної дійсності з позиції їх відповідності або невідповідності потребам суспільства, соціальних груп чи особистості. На думку О Пономарьова [113, с. 95], під соціальними цінностями слід розуміти соціально значущі матеріальні й духовні речі, явища та ідеї, об'єктивні й суб'єктивні уявлення, які позитивно сприймаються переважною більшістю людей певного соціуму й з найбільшою повнотою відображають їх ставлення до інших людей та суспільства в цілому.

І. Мейжис [88, с. 21] трактує поняття «соціальні цінності» з позиції значення цих цінностей для певних соціальних груп. Зокрема, автор наголошує на тому, що цінність називають соціальною, коли її значення стає важливою для більшості людей.

У поданих визначеннях досить повно з'ясовано значення цінностей для суспільства, однак дослідники не пов'язують їх із найсуттєвішими переконаннями як чітко визначеними принципами для спільноти людей.



Важливою є робота О. Остапенка, В. Ряшка [103, с. 408], у якій надається визначення соціальних цінностей майбутніх фахівців соціальної сфери. Так, на думку науковців, вищезазначене поняття трактується як кумулятивні чинники, що детермінують становлення професійного інтелекту в процесі навчання у ЗВО.

Результати контент-аналізу поняття «соціальні цінності» подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

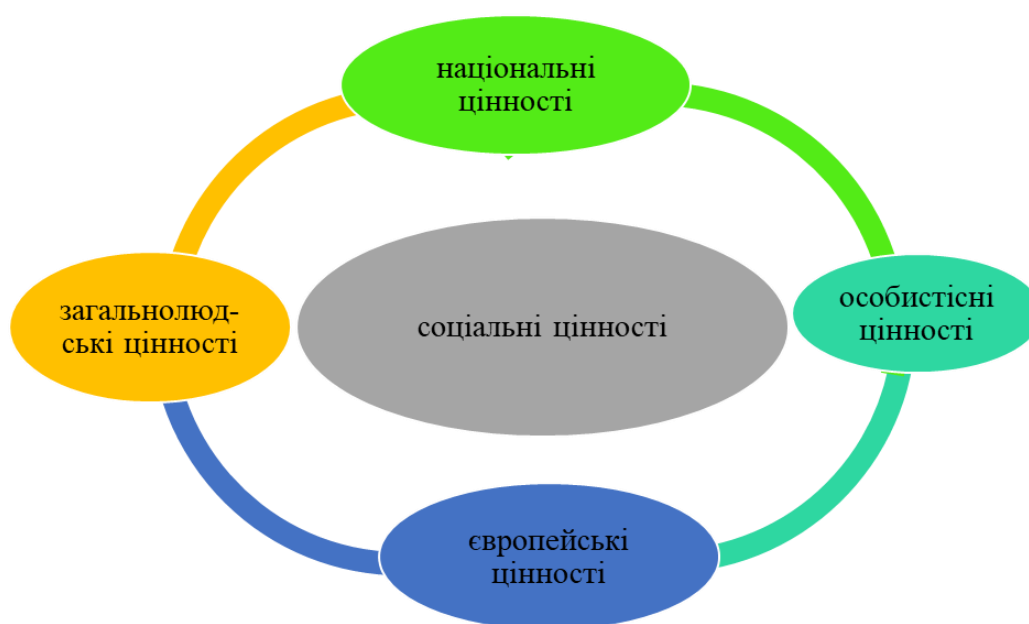
### Контент-аналіз поняття «соціальні цінності»

№	Ознака	Б. Головатий, М. Панасюк	А. Герасимчук, Ю. Палеха, О. Шиян	І. Зверева, О. Безпалько, С. Харченко	Т. Алексєєнко	Ю. Корницька	Г. Ситник В. Олуйко, М. Вавринчук.	А. Остапенко, В. Ряшко.	І Мейжис	О. Пономарьов
1.	Керівні принципи					+				
2.	Кумулятивні чинники							+		
3.	Міра оцінки вчинків					+	+			
4.	Соціальні блага, значущі речі	+	+						+	+
5.	Переконання				+					
6.	Сутність явищ і предметів реальної дійсності			+						
7.	Вимоги			+	+					

З наукової точки зору «соціальні цінності» визначають як: соціально значущі блага, речі (Б. Головатий, М. Панасюк, А. Герасимчук, Ю. Палеха і О. Шиян, І. Мейжис, О. Пономарьов); певні вимоги, норми (Т. Алексєєнко, І. Зверева, О. Безпалько, С. Харченко); міра оцінки вчинків (Г. Ситник, Ю. Корницька); кумулятивні чинники (А. Остапенко, В. Ряшко); керівні принципи (Ю. Корницька); переконання (Т. Алексєєнко); сутність явищ і предметів реальної дійсності (І. Зверева, О. Безпалько, С. Харченко).

Отже, серед науковців немає спільної точки зору щодо визначення поняття «соціальні цінності». Підсумовуючи вищезазначене, вважаємо за доцільне уточнити поняття «соціальні цінності», під яким будемо розуміти найбільш значущі соціальні блага для особистості, певної соціальної групи, суспільства, а отже – детермінантні принципи; певні вимоги та норми.

Проаналізувавши наукові надбання вітчизняних дослідників, а також враховуючи сутність поняття «соціальних цінностей» з'ясовано, що соціальні цінності входять до складу загальнолюдських, національних, європейських та особистісних цінностей (Рис. 2.2).



*Рис 2.2 Взаємозв'язок соціальних цінностей із загально визначеними цінностями*

Загальнолюдські цінності – це світоглядні ідеали, моральні установки, що відображають духовний досвід усього людства, що сприяють становленню людства, його саморозвитку, вирішенню головних проблем сучасності, це такі цінності, що відкривають можливість діалогу, підсилюють моменти довіри та відкритості [95].

В.Нікітенко у статті «Загальнолюдські цінності як геоцінності планетарного масштабу: антропологічні виміри» до загальнолюдських цінностей відносить: 1) мир, 2) екологічну безпеку, 3) «культуру миру» (доброзичливе співіснування держав світу), 4) ліквідацію тотальної бідності,

5) ліквідацію неграмотності, 6) забезпечення людства ресурсами на довготривалу перспективу, 7) збільшення тривалості життя і вирішення проблеми старіння людини, 8) вирішення проблеми деградації земель, 9) уникнення глобальних епідемій, 10) регулювання стрімкого збільшення кількості населення землі, 11) уникнення термоядерної війни, 12) недопущення нерозповсюдження ядерних технологій, 13) ліквідація нежиттєздатних моделей виробництва і споживання, 14) обмін науково-технічними знаннями і розширення розробки сучасних проєктів, 15) співпраця держав у напрямі глобального партнерства з метою збереження захисту і рекреації здорового стану і цілісності екосистеми, 16) визнання комплексного і взаємозалежного характеру Землі [99].

Європейська спільнота значну увагу приділяє правам та свободам людини, а особливо підтримці та вихованню цінностей. Соціальні цінності не є вилученням, а їх розвиток та виховання прописані у нормативно-правових документах європейської спільноти, а саме: Європейська конвенція про захист прав людини і основоположних свобод, Європейська соціальна хартія, Європейська Хартія регіональних мов або мов меншин, Рамкова конвенція про захист національних меншин тощо.

Основними цінностями Європейського Союзу, які прописані у Преамбулі до Хартії основних прав Європейського Союзу [166] та Договорі про Європейський Союз [35] визначено: людська гідність, свобода, рівність, солідарність, демократія тощо.

Українським аналітичним центром «Лабораторія законодавчих ініціатив» визначено базові європейські цінності, які є підвалинами європейських прав і свобод та європейських політичних інститутів, а саме: свобода, відповідальність, гідність, правова держава, демократія, громадянськість, толерантність, справедливість» [2; 57].

М. Пірен відносить до європейських цінностей: «повагу до людської гідності; фундаментальні права, включаючи права спільнот та родин; свободу (волевиявлення, свобода слова, свобода ЗМІ); демократію; рівність усіх членів

суспільства, включаючи меншини та незалежно від гендеру; верховенство закону; плюралізм думок; відсутність дискримінації; толерантність; справедливість; солідарність; відповідальність; рівні гендерні права; єдність; згуртованість» [109].

З огляду на вищенаведені цитування, до найбільш значущих соціальних цінностей відносимо: людяність, демократію, свободу думки та поглядів, рівність прав та свобод, гендерну рівність, верховенство закону, справедливість, згуртованість тощо.

Надбання українського народу становлять основу національних цінностей громадян до яких відносяться: «національна психологія; національний характер і темперамент; народна мораль; етика; національний спосіб мислення; народна естетика; народна правосвідомість; національна філософія (етнософія); національний світогляд; національна ідеологія; національна свідомість і самосвідомість» [129].

Зі свого боку Г. Ситник визначає національні цінності як «цінності індивіду (особистості), цінності суспільства та цінності держави» [134, с. 123].

Ж. Петрочко до національних цінностей відносить – національні цінності соборності, гідності, волі, самобутності. Науковець наголошує, що виховання цих цінностей «забезпечить єдність і розвиток української нації через згуртування народу й глибоке усвідомлення твердження «Ми – українці» [107].

Зважаючи на запропонований науковцями перелік національних цінностей, пріоритетними у межах вирішення завдань дослідження є народна мораль, народна естетика, етнософія, ідеологія, гідність, духовні надбання, національна безпека, патріотизм.

Особистісні цінності – це «властивості особистості, які в контексті рефлексії людиною власного індивідуального досвіду усвідомлюються нею як внутрішні ресурси адаптації у мінливих життєвих ситуаціях, що сприяють задоволенню її потреб і досягненню цілей» [94, с. 51].

Із погляду Н. Гай-Нижник та Л. Чупрій особистісні цінності це – «моральність; релігійність; взаємостерпимість; миролюбність; доброзичливість; працелюбство; сім'я (сімейні цінності) тощо, які завжди були притаманними українцям і відображають сутнісні засади українського національного характеру» [25].

Отже, до особистісних цінностей відносимо: особистісні переконання, духовність, родинні зв'язки, релігійні погляди тощо.

Відповідно до алгоритму дослідження, сутність та зміст цінностей педагогічної професії в контексті особистісного, культурного та соціального значення досить детально висвітлено в роботі Л. Москальової. Так, цінностями вчителя дослідниця називає справедливість педагога, професійну честь і гідність, педагогічний авторитет, педагогічну любов, моральну відповідальність, які з огляду на їх суспільну спрямованість будемо вивчати як соціальні [93, с.102].

Г. Печерська надає визначення суспільно-педагогічним цінностям як сукупності ідей, уявлень, норм, правил, традицій, що регламентують педагогічну діяльність [108, с. 255].

Н. Максимчук досліджує соціальні цінності майбутнього вчителя, під якими розуміє фундаментальні норми, що забезпечують інтеграцію суспільства, допомагають особистості здійснювати соціально визнаний вибір своєї поведінки в життєво важливих ситуаціях [85, с. 199].

С. Бадер у статті «Сутність і структура ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» визначає «ціннісно-сміслові орієнтації як складне інтегральне утворення, яке є складовою психологічної структури особистості майбутнього вихователя ЗДО, що виявляється через життєві цілі (ідеальні, реальні), засоби їх досягнення, інтереси, потреби, мотиви, які характеризують спрямованість особистості здобувача загалом» [5].

О. Падалкою досліджено пріоритетні педагогічні цінності майбутнього вихователя, під якими вчена розуміє найважливіші норми, що регламентують



педагогічну діяльність. До пріоритетних педагогічних цінностей дослідницею віднесено дитину, знання, гуманність, саморозвиток, творчість, комунікативність, тобто ті цінності, що можна характеризувати як СЦ МПДО [104, с. 85].

У роботі Т. Танько та Н. Тарарак висвітлено цінності-якості вихователя ЗДО, серед яких – духовність, готовність до вирішення широкого спектру професійних завдань, до співпраці з колегами, батьками, дітьми, творчість, критичність, наявність навичок рівноправної взаємодії в структурі «вихователь-дитина». Зазначені цінності можна вивчати як соціальні, оскільки вони визначають характер взаємин між всіма учасниками освітнього процесу: педагогами ЗДО, вихованцями та батьками вихованців [143, с. 6].

О. Твердохліб схарактеризовано педагогічні цінності майбутніх вихователів ЗДО, які будемо аналізувати в контексті соціальних цінностей. Педагогічними цінностями визначено: дитину (любов та повага до дитини, визнання її головним суб'єктом освітнього процесу), комунікативність (взаємодія між педагогом та дитиною на основі любові та інтересу до неї), творчість (творча самореалізація вихователя), саморозвиток (особистісне зростання), гуманність (дозволяє схарактеризувати особистість педагога як моральну особистість) [144, с. 27].

Ю. Волинець акцентує увагу на значенні цінностей у житті майбутнього педагога ЗДО, наголошуючи на тому, що вони визначають напрями, зразки діяльності. Учена називає цінності орієнтирами у формі ідеалів вільно прийнятих зразків поведінки, прообразами досконалих предметів, що передбачають вибір людини на користь добра, прекрасного, справедливого, стають нормами її діяльності та можуть бути віднесені до соціальних [21, с. 197].

З огляду на вищезазначене, на підставі аналізу наукових джерел щодо визначення понять «цінність», «соціальна цінність», під поняттям «соціальні цінності у майбутніх педагогів дошкільної освіти» слід розуміти соціально значущі речі, що виступають детермінантними принципами

суспільства, які одним із головних освітніх завдань визначають виховання дітей дошкільного віку та допомагають оцінювати майбутнім педагогам дошкільної освіти значущість подій щодо їх відповідності потребам соціуму, соціальної групи, особистості дитини (її прагненням, бажанням, інтересам, радощам і смутку тощо).

Визначаючи перелік відповідних СЦ у МПДО, краще спиратися на базові європейські цінності, а також цінності, визначені БКДО (для здійснення розуміння необхідності їх виховання у процесі майбутньої професійної діяльності) та Концептуальними засадами реформування середньої «Нова українська школа», з огляду на необхідність реалізації принципу наступності між ланками дошкільної та початкової освіти.

У БКДО виокремлено цінності дошкільної освіти, серед яких – визнання самоцінності дошкільного дитинства, його потенціалу та особливої ролі в розвитку особистості; щасливе проживання дитиною дошкільного дитинства як передумова її повноцінного розвитку та подальшої самореалізації у житті; повага до дитини, особливостей її розвитку та індивідуального досвіду; зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я дитини; цінувати життя і благополуччя як вміння плекати, підтримувати та створювати сприятливі умови для себе та інших у безпечному середовищі в природному, предметному та соціальному оточенні; розвиток творчих задатків, здібностей, талантів дітей; збереження традицій національного досвіду сімейного та суспільного виховання для збагачення культурного потенціалу взаємодії між поколіннями [124, с. 3]

У Концепції Нової української школи до цінностей, які необхідно виховувати у здобувачів освіти віднесено креативність, цікавість, критичне мислення, любов до навчання, мудрість, відвага, наполегливість, чесність, енергійність, любов, доброта, соціальний і емоційний інтелект, співпраця, справедливість, лідерство, вміння пробачати, скромність, розсудливість, самоконтроль, поцінування краси, вдячність, оптимізм, гумор і віру [100, с. 55].

Отже, до соціальних цінностей МПДО відносимо: любов, доброту, справедливість, співпрацю, толерантність, креативність, енергійність, самоконтроль, визнання самоцінності дошкільного дитинства, життя і благополуччя тощо.

З'ясувавши сутність поняття «соціальні цінності» та визначивши поняття «соціальні цінності майбутніх педагогів дошкільної освіти» слід проаналізувати роботи вітчизняних науковців, які вивчали структуру соціальних цінностей задля уточнення структури соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти.

І. Бех, у дослідженні «Цінності як ядро особистості» зазначає, що «ціннісні орієнтації в структурі професійної культури педагога визначають не лише внутрішню основу його ставлення до природи як до матеріальної і духовної цінності, але й утворюють вищі диспозиції його особистості, які обумовлюють певну «концепцію» життя і «стратегічний план» професійної діяльності» [8].

О. Падалка узагальнила трикомпонентну структуру професійно-педагогічної культури особистості та розуміння педагогічних цінностей у науковій розвідці «Формування педагогічних цінностей у майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі професійно-педагогічної підготовки» та визначила структурні компоненти педагогічних цінностей майбутніх педагогів: когнітивний, мотиваційний і рефлексивний. Ці компоненти дозволяють задовольняти матеріальні й духовні потреби і слугують орієнтирами соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей [106].

У процесі уточнення структури соціальних цінностей майбутнього педагога дошкільної освіти ці компоненти забезпечать цілісне уявлення щодо даних цінностей.

Ю. Корницькою у дисертації «Виховання соціальних цінностей у студентів вищих технічних навчальних закладів» розроблено структуру вихованості у здобувачів освіти соціальних цінностей, яка включає такі

компоненти – когнітивний (знання), емоційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації) та поведінковий (соціальна поведінка) [68].

А. Кравчені вважає, що компоненти структури повинні перебувати у взаємодії, взаємодоповнювати один одного та бути взаємопов'язані, а в сукупності забезпечувати цілісне функціонування; зміст визначених компонентів, за потреби, може коригуватися [72, с. 60].

Проаналізувавши роботи вітчизняних науковців [5; 8; 14; 68; 84; 106; 110], які досліджували структуру цінностей майбутніх педагогів, варто виокремити такі компоненти структури соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти: емоційно-ціннісний, когнітивний та рефлексивний (Рис. 2.3).



*Рис. 2.3. Структура соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти*

Проаналізуємо більш детально змістове наповнення кожного із компонентів.

**Емоційно-ціннісний компонент** структури соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти. На думку О. Леонтєва, емоції виконують роль внутрішніх сигналів і стимулів, які самі по собі не несуть інформації про зовнішні об'єкти, їх зв'язки та відносини, об'єктивні ситуації, у яких проходить діяльність суб'єкта, а, перш за все, виражають відношення між мотивами діяльності та її предметом [79].

О. Плотницька [110] зазначає, що високі показники цього компонента забезпечують розвиток емоційної сфери особистості, значущої для майбутніх фахівців педагогічної сфери.

С. Бадер наголошує, що ця складова структури «відображає емоційне ставлення майбутніх вихователів до цінностей, що пред'являються, до процесу навчання загалом» [5].

Тому емоційна складова цього компонента виступає підґрунтям для відображення внутрішніх мотивів майбутніх педагогів дошкільної освіти, адже демонструє глибоке змістове наповнення особистості майбутнього вихователя, його духовного світу, дитиноцентризму та толерантності за відношенням до всіх суб'єктів освітнього процесу.

Напрацювання В. Вакуленко та О. Стягунової доводять, що ціннісна складова також є важливою для структури соціальних цінностей майбутніх педагогів, адже «ціннісні орієнтації істотно впливають на стиль мислення та життя індивіда, перебіг емоційних і мотиваційних процесів. Завдяки ціннісним орієнтаціям людина вирішує багато життєво важливих для себе питань навчальної, громадської, професійної, суспільно корисної та інших видів діяльності. У них втілюються результати навчання та виховання особистості в окремі вікові періоди розвитку та саморозвитку, набуття життєвого досвіду, особливості світосприймання тощо» [14].

«Цінності є основою формування особистості, цілей її діяльності та розвитку ціннісних орієнтацій. Цінності, якими керується майбутній педагог, пов'язані з його світоглядною позицією, особистісними пріоритетами, інтересами та звичками, адже вони відображають визнання професійної самореалізації як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів кращих вихователів-майстрів як орієнтирів у житті та професії» [179].

Тому цінності, як складова цього компонента, характеризують життєву позицію, вихованість майбутнього педагога дошкільної освіти, адже обґрунтовують при цьому мету й цілі життя та професійної діяльності

і проявляються як в педагогічній, так і соціальній сферах. Цінності не є аксіоматичними та можуть змінюватися залежно від обставин.

Отже, емоційно-ціннісний компонент структури соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти відтворює життєві орієнтири майбутнього фахівця, визначаючи мотиви його діяльності в усіх сферах, комунікативність та дитиноцентризм, духовну та емоційну наповненість.

**Когнітивний компонент** структури соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти. Когнітивний компонент, на думку С. Семенця це «розвиток особистісних утворень у діяльнісному, генетичному, соціолого-психолого-індивідуальному вимірах задля стану самоактуалізованої особистості, виховання суб'єкта життєдіяльності й життєтворчості» [132].

Н. Максимчук у дослідженні «Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки» доводить, що «сформованість професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя тісно пов'язана з загальним рівнем його самоактуалізації: чим вищий рівень самоактуалізації, тим більше студенти педагогічної освіти приймають професійні та високі моральні і духовні цінності» [84, с. 10].

Когнітивний компонент, як зазначає М. Ярославцева, «передбачає розширення системи знань, удосконалення професійних умінь і навичок та сприяє формуванню професійно-педагогічного мислення майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» [179].

Тому когнітивний компонент структури соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти характеризує рівень знань про цінності загалом та уявлення стосовно системи власних ціннісних орієнтацій відповідно до життєвих та професійних позицій, ураховуючи потребу в пізнанні, комунікації і суб'єктами освітнього процесу (адміністрацією, науково-педагогічними працівниками, колегами, дошкільнятами, батьками та іншими), примноженні здібностей та розширенні інтересів, самоактуалізації тощо.

**Рефлексивний компонент** структури соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти. Н. Гавриш та О. Сущенко вважають, що «здатність

рефлектувати дозволяє найбільш повно не тільки усвідомити якості власної особистості як цінні або не бажані в професійній діяльності, але й визначити шляхи їх корекції і подальшого розвитку через вироблення і засвоєння нових смислів і цінностей. Завдяки рефлексії людина знаходиться в постійному пошуку сенсу життя, професійної діяльності, одночасно рухаючись до власної суб'єктності» [23, с. 409].

Є. Євплова зауважує, що даний компонент «дозволяє педагогам усвідомлювати й оцінювати рівень своєї конкурентоспроможності, виявляти потребу в її формуванні, виявляти причини, що гальмують її розвиток» [42].

Рефлексивний компонент, на думку, О. Падалки, проявляється «через здатність до осмислення майбутнім вихователем технологій своєї діяльності, під час якої здійснюється оцінка та переоцінка своїх здібностей, особистих досягнень; свідомий контроль результатів своєї професійної діяльності, аналіз реальних педагогічних ситуацій» [106].

«Рефлексивний компонент відображає навички й уміння аналізу педагогічного процесу, його коректування, прогнозування розвитку; уміння передбачити можливі потреби й проблеми» [37].

Тому доцільність включення **рефлексивного компоненту** до структури соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти обґрунтовується: можливістю МПДО здійснювати самоаналіз власної діяльності та у разі необхідності переоцінку власних знань щодо виховання і самовиховання; налаштуванням на контроль результатів професійної та соціальної сфер; вихованістю особистісних ціннісних орієнтирів та життєвої позиції.

Підсумовуючи змістовне наповнення вищезазначених компонентів структури соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти, можемо зробити висновок, що між ними простежується взаємозалежність, а їх сукупність сприяє вихованню соціальних цінностей МПДО.

У контексті розвитку особистості СЦ учені пов'язують із процесом соціального виховання. Проаналізуємо більш детально це поняття.

Так, у тлумачному словнику [146, с. 26] «соціальне виховання» подається як процес та результат цілеспрямованого впливу на людину для оволодіння і засвоєння нею загальнолюдськими та спеціальними знаннями, соціального досвіду з метою формування позитивних ціннісних орієнтацій, соціально значущих якостей.

Отже, соціальне виховання вивчається як планомірна та впорядкована допомога людині у розвитку її природно-творчих сил; наснаження до самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації людини у діяльності, спілкуванні, пізнанні, унаслідок чого удосконалюються її психічні та фізичні задатки й виробляється особистісний сенс життя.

За А. Рижановою [127, с. 124] соціальне виховання тлумачиться як процес цілеспрямованого створення сприятливих умов (через зміцнення та урізноманітнення позитивних впливів та нейтралізацію або мінімізацію негативних впливів соціального середовища) для розвитку соціальності (соціальні: цінності, емоції та якості, просоціальна поведінка) усіх суб'єктів.

Водночас поняття «соціальне виховання» і «виховання соціальних цінностей» не є тотожними. Соціальне виховання є більш широким поняттям, зміст якого розкриває процес розвитку соціальних цінностей, емоцій, якостей, формування позитивних ціннісних орієнтацій і засвоєння соціальних норм поведінки. Виховання соціальних цінностей є більш вузьким, сутність якого полягає виключно у вихованні відповідних цінностей.

Підтвердження цієї думки є в праці Ю. Корницької, [68, с. 9] яка визначає вихованість соціальних цінностей як інтегративне особистісне утворення, що охоплює знання про сутність соціальних норм і цінностей, позитивне їх переживання, та спонукає до виконання певних дій, умінь реалізовувати такі дії у реальних ситуаціях соціальної взаємодії.

Важливими є роботи, присвячені вихованню майбутніх педагогів дошкільної освіти і вихованню цінностей зокрема.

Так, у роботі О. Соколовської [137, с. 330] досліджено виховання майбутнього вихователя. Під цим поняттям дослідниця розуміє глибоке вивчення здобувачами вищої освіти педагогіки, психології, історії педагогіки



і формування на цій основі громадської активності; озброєнні здобувачів вищої освіти у теорії і на практиці системою наук за спеціальністю та вироблення вміння застосовувати здобуті знання в житті, у педагогічній діяльності. На думку вченої, в основі формування ціннісних орієнтирів лежить навчальна діяльність.

Однак О. Соколовська вважає, що не будь-яка діяльність здобувача вищої освіти в процесі становлення майбутнього фахівця веде до вироблення ціннісних орієнтирів, проте одним із принципів освітньої діяльності у Законі України «Про освіту» [121] визначено єдність навчання, виховання і розвитку.

У своїй праці О. Падалка [105, с. 149] вивчає процес формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів. На думку вченої – це складний, динамічний і багатогранний процес, кінцевий результат його – досконалий рівень сформованості пріоритетних педагогічних цінностей (дитина, знання, гуманність, саморозвиток, творчість, комунікативність). Однак, залишено поза увагою такі цінності, як справедливість, турбота, повага до життя, які вважаємо необхідними для виховання особистості.

За Ю. Волинець [21, с. 198] виховання цінностей у майбутніх вихователів ЗДО трактується як досить складний і тривалий процес, що зумовлений багатьма чинниками, пов'язаними з різними сферами життєдіяльності педагога, його потребами та інтересами, де в центрі є дитина з її потребами, інтересами, прагненнями, радіщами й прикрощами, успіхами й невдачами, зі своїм внутрішнім духовним світом, природним життєвим оптимізмом.

Дослідниця М. Кайкова [52, с. 76] визначає поняття формування життєвих цінностей бакалаврів дошкільної освіти як систематичний, сталий процес, що детермінований аксіологічним підходом до здійснення виховання здобувачів вищої освіти, спрямований на опанування бакалаврами знань про загальнолюдські цінності, формування вмінь і навичок, переконань щодо неповторності дошкільного дитинства та ролі педагога в житті дитини, якими здобувач освіти керуватиметься у своїй подальшій педагогічній діяльності та житті.

Ці твердження є доречними, оскільки результат сформованості цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти пов'язують спершу з усвідомленістю унікальності дошкільного періоду дитинства. Водночас, дослідники залишають поза увагою концепцію ампліфікації дитячого розвитку.

Науково-теоретичний аналіз літератури [21; 52; 105; 127; 137; 147] доводить, що поняття «виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти» потребує визначення.

На основі вищенаведеного аналізу довідкової та науково-педагогічної літератури, визначимо поняття «виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти», під яким будемо розуміти цілеспрямований процес впливу системи спеціальних методів та засобів виховання на майбутнього педагога дошкільної освіти з метою засвоєння детермінантних принципів суспільства, що визначають значимі для людства переконання, погляди, правила соціальної поведінки, усвідомлення унікальності дошкільного періоду дитинства, розуміння значення ампліфікації дитячого розвитку, здатності до розвитку вдошкільників таких якостей особистості як довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага. Що водночас сприяє неординарному розвитку особистості та творчого саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Відповідно до алгоритму дослідження монографії логічно буде дослідити структуру формування та розвитку вихователів в терціарній системі освіти.

### **2.3 Сутність та структура інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти**

У сучасних дослідженнях не описано структури інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, хоча на сьогодні є можливість дослідити цей феномен не тільки зі сторони її структурних компонентів, а й зі сторони функціональних зв'язків та відношень.

Інформаційно-комунікативною культурою майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти передбачається певний ступінь інформаційних компетентностей і набір комунікативних здібностей, найефективніше реалізуються функції в межах освітнього процесу закладу вищої освіти, метою якого є організація продуктивної взаємодії, під час якої вирішуються завдання освіти, виховання й розвитку особистості.

За соціальним запитом сучасного суспільства формується нова потреба – потреба у фахівцях дошкільної ланки освіти, спроможних самостійно вилучати знання з професійно орієнтованої інформації завдяки реалізації різних способів комунікації. Основними потребами інформаційної та комунікативної діяльності є не матеріальні потреби, а інформаційна потреба й потреба у спілкуванні. При цьому розуміємо, що в сучасному суспільстві фахівцю буде легше адаптуватися до нових умов на ринку праці й бути професійно затребуваним, якщо він буде добре інформованим.

Ці потреби можуть стати внутрішнім генератором, завдяки чому спрямовується діяльність у тому випадку, якщо професійно орієнтовані знання стануть для здобувачів вищої освіти – майбутніх вихователів – особистісно орієнтованим освітнім продуктом, професійною цінністю й орієнтиром інформаційно-комунікативної діяльності.

Для задоволення інформаційної потреби в оновленні професійно орієнтованої інформації вихователь послуговується засобами-джерелами інформації, якими можуть бути як технічні компоненти, так і люди як носії інформації. Як тільки джерелом інформації стає суб'єкт освітнього процесу, в силу вступає процес професійно-педагогічної взаємодії, реалізація якого здійснюється універсальними та спеціальними засобами інформаційної (апаратне, програмне забезпечення) і комунікативної діяльності (мовлення, письмо, невербальні засоби (міміка, жестикуляція), друкована продукція, витвори мистецтва тощо). Не варто забувати, що інформаційні технології «інтегрують у собі знання таких різномірних наук, як психологія, педагогіка,

математика, кібернетика, інформатика, причому психолого-педагогічний базис є визначальним у цій інтеграції». [184]

В інформаційній та комунікативній діяльності, як функціональної складової професійно-педагогічної діяльності, визначається ефективність освітнього процесу. Критерієм ефективності є відповідність рівня освітнього процесу новим вимогам, що висувуються до системи освіти у зв'язку з переходом до інформаційно-комунікативного суспільства, яке в сучасній інтерпретації називається суспільством знань. Очевидно, що в новій парадигмі освіти значне місце належить «знаннєвій складовій», коли орієнтуються на випереджальну освіту. Знання сприйматимуться інтегративним компонентом інформаційної та комунікативної складових освітнього процесу.

Інформаційна діяльність – взаємодія між джерелом інформації та її отримувачами, спрямована на одержання (пошук, збирання) необхідної професійно затребуваної інформації; відбору інформації за критеріями цінності, актуальності, достовірності, необхідності, достатності, повноти, логічності, компактності; обробки (перетворення, редагування, форматування, систематизація, упорядкування); кодування інформації, яким ідея перетворюється на повідомлення; декодування інформації та прийняття й виконання на її основі рішень; формування інформаційного ресурсу, завдяки чому людина вивільняється від рутинної інформаційно-інтелектуальної роботи та організація вільного доступу до нього в інформаційному бутті.

Комунікативна діяльність виникає між учасниками комунікативного процесу, тісно пов'язана з обміном інформацією, спрямована на вибудовування доброзичливої педагогічно-коректної взаємодії з дітьми, колегами, батьками; на ефективне вирішення всіляких завдань у живому й безпосередньому спілкуванні.

Дослідивши структуру інформаційної діяльності здобувачів освіти, науковці [65; 95; 113; 81] виокремлюють такі її компоненти:

- мета (здобуття нових знань);
- мотивація (інтерес здобувача);

- засоби (освітній процес);
- предмет (знання, уміння та навички, різні джерела інформації з паперових та електронних джерел);
- дії (інформаційні процеси);
- результат (підвищення рівня знань, удосконалення вмінь і навичок).

Отже, інформаційна діяльність – це діяльність здобувача вищої освіти в освітньому процесі, що визначається як процес взаємодії між тими, хто навчається, та тими, хто надає інформацію (джерело інформації).

Зазначимо, що діяльність майбутніх вихователів певною мірою залежить від послуговування мережею Інтернет як засобом педагогічного спілкування, бо вона являє собою дидактичні, виховні, технічні комплекси, призначені для вивчення. Особистість дотримується певних ціннісних орієнтацій, у неї формується особливий тип мислення, навички роботи з медіапродуктами, завдяки чому вона вільно орієнтуватиметься в інформаційному просторі в процесі формування інформаційно-комунікативної культури [4; 97; 277; 300]. Окрім того, не всі сайти рівнозначні за змістом та інформативністю. Хоча існує чимало й переваг – інформація доступна, оперативна, інтерактивна, комунікативна, наочна тощо.

Майбутні вихователі повинні мати уявлення про сучасні цифрові технології, усвідомлювати їх можливості, обмеження, наслідки та ризики; загальні принципи, механізми та логіку, що лежать в основі цифрових технологій, що розвиваються, а також знати основи функціонування та застосування різних пристроїв, програм і мереж; критично підходити до вірогідності, надійності та впливу інформації й даних, доступних цифровими засобами та усвідомлювати юридичні й етичні принципи, пов'язані з упровадженням цифрових технологій [76].

О. Буйницька сучасні мультимедійні технології розподіляє на два класи: перший – на основі взаємодії; другий – на основі впровадження мультимедійних технологій [23, с. 5]. До першого класу авторка відносить засоби синхронної взаємодії (відеоконференції), асинхронної взаємодії, online

режим (вебінари, електронні навчальні матеріали). До другого – різноманітні віртуальні об'єкти, реальні відео та аудіо фрагменти, анімаційна графіка тощо.

Становленню інформаційно-комунікативної культури передують розвиток «цифрової грамотності» й «цифрової культури» та дотичних до них понять, що і стають своєрідними індикаторами професійної підготовки сучасного фахівця [38].

О. Овчарук [182] вивчає цифрову грамотність як структурний елемент інформаційно-комунікаційної компетентності, В. Кудлай [91] це поняття пов'язує насамперед із проблемами інтернет-безпеки.

Так як педагогічний процес неможливий без взаємодії, без налагодження різноманітних зв'язків між тими, хто навчається, і тими, хто навчає, які відображають суть комунікативної діяльності вихователя, будь-яка інформація буде мати професійну значимість і смисл тільки тоді, коли вона не тільки акумулюється й обробляється, а й успішно передається між учасниками педагогічної комунікації.

На підставі аналізу інформаційної культури та комунікативної культури як складових професійно-педагогічної культури майбутніх вихователів, можемо визначити на всіх етапах пізнавальної діяльності загальні точки перетину, які в результаті професійно-педагогічної взаємодії починають вступати в процес взаємопроникнення, що сприяє формуванню нового функціонального компонента професійно-педагогічної культури – інформаційно-комунікативної культури.

У структурі поняття «інформаційно-комунікативна культура майбутнього вихователя» поєднується інформаційний зміст і комунікативні можливості, вона базується на двох функціональних компонентах професійно-педагогічної культури вихователя: інформаційній культурі та комунікативній культурі. При чому, інформаційна культура, що позначається завдяки інформації як цінності інформаційної діяльності, є передумовою педагогічної взаємодії, а умовою реалізації цієї інформаційно-педагогічної взаємодії буде

комунікативна культура, важлива в професійній діяльності вихователів дітей дошкільного віку .

Інформаційно-комунікативна культура вихователів формується в професійно-педагогічній діяльності та ґрунтується на інформаційно-комунікативній культурі майбутніх вихователів, яка формується в освітньому процесі.

Проведене дослідження структури інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів стало підставою для таких її компонентів: *мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, саморегуляційного* (Рис. 2.4).



Рис. 2.4. Структура інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Визначемо сутність визначених компонентів інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО.

Виокремлюючи *мотиваційний компонент* у структурі інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, за важливий складник обрали позитивну мотивацію до інформаційно-комунікативної діяльності вихователя; систему цінностей, що створюється на базі реальних потреб та інтересів, життєвих переваг та орієнтирів особистості; наявність пізнавальної активності в процесі інформаційно-комунікативної діяльності та потреби в самовдосконаленні й культурному вдосконаленні.

Саме цим компонентом формується певна інформаційно-комунікативна рівновага, створюються гармонійні взаємини між суб'єктами освітнього процесу, виробляється індивідуальне ставлення до їх внутрішнього світу.

За мотиваційної готовності майбутніх вихователів створюється емоційний стан особистості, щоб надати цьому процесу особистісний сенс: уміння відчувати емоційний стан партнера по спілкуванню; створення атмосфери доброзичливості, довіри; ставлення до емоцій як засобу, що сприяє зміні мислення людини, а відповідно, і її поведінки. Створення такого емоційного клімату сприятиме розвитку суб'єкт-суб'єктних контактів на рівні інформаційно-комунікативної діяльності.

Мотивами інформаційної та комунікативної діяльності майбутніх вихователів передбачається внутрішня активність здобувача освіти, спрямована на формування професійного мислення й пов'язана з наявністю власного бажання та професійного інтересу як форм виявлення спрямованості.

Водночас мотивація інформаційно-комунікативної діяльності – це складний психічний процес, що розвивається в часі, коли міра мотивації позначається активністю самої особистості.

Завдяки мотиваційному компоненту у структурі інформаційно-комунікативної культури в процесі педагогічної взаємодії можливо визнавати себе особистістю, спроможною налагоджувати з аудиторією стосунки емпатії (співпереживання), що дає можливість відкрити двосторонній рефлексивний канал, що забезпечує інформаційно-комунікативний резонанс для реалізації суб'єкт-суб'єктних взаємин. Ці стосунки мають сприяти перенесенню ціннісних позицій викладача на структуру ціннісних настанов, що формуються у свідомості здобувача освіти. Важливо враховувати, що ціннісні позиції здобувачів можуть значно відрізнятися одна від одної. Ураховуючи цю індивідуальну позицію, зазначимо, що особистість викладача повинна діяти не тільки в ролі інформатора, а й дослідника, який передає культуру науково-інформаційного мислення й у тому числі – особисту інформаційно-комунікативну культуру.

Ціннісна позиція є базою для формування надбіологічних програм, під якими розуміють «надприродні» якості людини, тобто такі, які не даровані їй природою, а формуються в процесі суспільного життя. У контексті



інформаційно-комунікативної культури надбіологічні програми можуть реалізовуватись у *когнітивному компоненті*, яким поєднується сукупність спеціальних знань, що сприяють ефективній реалізації інформаційно-комунікативної діяльності. Когнітивним компонентом передбачається володіння такими професійно-індивідуальними якостями:

1) наявність знань про інформаційно-комунікативну культуру, знань про інформаційно-комунікаційні технології, знань щодо їх упровадження в процесі комунікації, знань ресурсів електронної мережі, необхідних для здобуття педагогічних знань для професійного вдосконалення;

2) уміння створювати гнучку робочу атмосферу, не забуваючи при цьому і про індивідуальний підхід; уміння впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології й застосовувати технічні засоби на підтримку колективної праці;

3) сформованість уявлення про складні пізнавальні процеси, розуміння процесу засвоєння знань і вміння надавати підтримку в цьому процесі.

Зі свого боку, цим компонентом розкриваються такі складові: етична, психологічна та соціальна.

Під етичною складовою розуміємо знання та уявлення про своєрідні ідеали й норми поведінки в процесі комунікації в інформаційному просторі, де особлива увага приділяється особистій відповідальності за характер інформації та вибір способу її передачі. Він містить сукупність принципів і переконань, відповідно до яких не допускається поширення соціально-деструктивної інформації й унеможлиблюється маніпулювання свідомістю людей.

Під психологічною складовою розуміємо професійний інформаційно-комунікативний стиль мислення, за якого можливо:

- адекватно сприймати інформацію, що надходить;
- опрацьовувати, розуміти, усвідомлювати, передавати її з запровадженням аналітико-синтетичних розумових прийомів;

- ухвалювати правильні рішення й доцільно здійснювати вибір за умов надмірної інформації;
- запобігати виникненню психологічних труднощів у процесі міжособистісної та професійної взаємодії в інформаційному суспільстві;
- прогнозувати результативність міжособистісної та ділової професійної взаємодії, брати на себе відповідальність за ефективність та конструктивність професійно-педагогічної комунікації.

До того ж, психологічною складовою передбачаються знання способів оцінювання якості змісту інформації, ступеня її важливості, вірогідності та значимості в плані збагачення соціально-професійного досвіду. Одним зі структурних елементів соціально-професійного досвіду є активно дієва система інформаційно-комунікативних знань, завдяки яким особистість вільно існує, орієнтується, взаємодіє та розвивається в інформаційно-комунікативному середовищі, що й становить суть соціальної складової надбіологічних програм культури особистості.

За когнітивного компонента інформаційно-комунікативної культури розширюється кругозір та ерудиція здобувачів освіти, посилюється інтерес і потреби до вивчення й пізнання. Рівнем такої культури є якість, глибина, повнота, міцність та дієвість знань, а також самостійність у прийнятті рішень, варіативність і творче застосування знань і вмінь на практиці.

Надбіологічними програмами визначають способи діяльності людини, що віднайшли своє відображення в *діяльнісному компоненті* інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів. Діяльнісний компонент містить систему знань і розвинених на їх основі здібностей, що реалізуються в інформаційно-комунікативній діяльності.

Сучасного вихователя складно уявити без умінь застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби для успішної реалізації власної інформаційно-комунікативної діяльності. Значним для нас є те, що вміння й навички здобувачів освіти сприяють формуванню й удосконаленню запровадженню різноманітних способів діяльності, розвитку творчих

здібностей, необхідних для самореалізації особистості в педагогічній діяльності. Основними вміннями цього компонента є:

- уміння й навички віднаходити й вилучати професійно-орієнтовану інформацію з сукупності інформаційних ресурсів із метою її подальшого введення в процес професійно-педагогічної взаємодії;
- уміння й навички відбирати й оцінювати інформацію на відповідність рівня сприйняття учасників комунікації;
- уміння й навички обробляти та структурувати інформацію, адаптувати до особливостей освітнього процесу й дидактичних вимог педагогічної взаємодії;
- уміння й навички перетворювати інформацію в якісний вид інформації, що набуває форму особистісно значущого знання;
- уміння й навички передавати іншому досвід перетворення інформації в знання, як інструментарію самопізнання й саморозвитку іншому;
- уміння й навички управляти процесом професійно-педагогічної взаємодії;
- уміння та навички формулювати навчальну проблему різними інформаційно-комунікативними способами.

Також важливими для здійснення інформаційно-комунікативної діяльності є знання й уміння, що стосуються передачі інформації засобами мовлення:

- сформовані мовленнєві комунікативні вміння (правильність мовлення, адекватність, виразність, повнота, логічність, об'єктивність, точність, структурованість, специфічність, доступність, доречність, сучасність і безперервність);
- знання, уміння, навички, пов'язані з інтерактивною функцією спілкування (про переконання, емоційні та раціональні фактори у навіюванні; про заохочення й покарання; про місце примусу у спілкуванні за умов його ефективності; про умови ефективного спілкування в конфліктній ситуації);

– знання, уміння, навички, пов'язані з перцептивною функцією спілкування (поняття про ідентифікацію спроможність уявити себе на місці співрозмовника; про емпатію як емоційну ідентифікацію; управління власною комунікативною поведінкою; поняття про саморефлексію, усвідомлення людиною власних чеснот і вад; поняття про комунікативне самовиховання);

– знання, уміння, навички, пов'язані з пошуком і відбором інформації (наявність у викладача уявлень про інформаційне середовище; знання основних принципів взаємодії в системі «людина – комп'ютер»; уявлення про етику, такт, толерантність у комп'ютерній комунікації.);

– знання, уміння, навички, пов'язані з взаємообміном інформацією (поняття про засоби, цілі, мотиви та стимули спілкування в професії; поняття про способи прийому й передачі інформації (йдеться про комплекс знань: спеціальних прийомах отримання й передачі інформації; знання психології спілкування й логіки); поняття про зворотний зв'язок; знання про активізацію розумової діяльності тих, хто навчається; знання про наукові та дидактичні вимоги до навчальної інформації);

– знання, уміння, навички у сфері невербальної комунікації (знання про оптично-кінетичну знакову систему (жести, міміка, пантоміміка; властивості загальної моторики різних частин тіла); про пара- і екстралінгвістичні знакові системи (доповнення до вербальної комунікації: якість голосу, його діапазон, тональність, паузи, темп мовлення); про організацію простору й часу комунікативного процесу, проксемики (розміщення партнерів стосовно один до одного в просторі); про візуальний контакт (контакт очей));

– знання, уміння, навички з галузі технології педагогічного спілкування (поняття про технологію педагогічного спілкування; знання про функції педагогічного спілкування, поняття про педагогічний вплив; знання про принципи педагогічної технології; знання ключових і додаткових операцій педагогічної технології; знання про педагогічну техніку);

– психолого-педагогічні знання, уміння та навички з галузі теорії виховання та теорії навчання (про закони, закономірності, концепції та тенденції розвитку загальної, вищої та неперервної освіти; знання про цілі, методологічні основи, принципи, структури та зміст цілісного педагогічного процесу; про педагогічні системи, їх становлення, розвиток і зміну; педагогічні технології та корекцію освітнього процесу; про конструювання різних форм педагогічної діяльності; про особистість вихованця як суб'єкта освітньо-виховного процесу, його вікові, індивідуальні особливості);

– прагнення до пошуку нових завдань і способів взаємодії з вихованцями, самоактуалізації та самовдосконалення в процесі інформаційно-комунікативної діяльності (про професійну компетентність, культуру; педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічну уяву; про творчість, способи творчої діяльності; про педагогічну рефлексію; результативність, ефективність та оптимальність праці; педагогічну ерудицію, педагогічне мислення; про педагогічну майстерність).

При цьому потрібно враховувати, що в процесі реалізації професійно-педагогічної взаємодії досить часто виникають інформаційно-комунікативні бар'єри, які призводять до ускладнення оптимального протікання процесів взаємодії:

– *технічні* – брак або невідповідність потребам інформаційно-комунікативного суспільства апаратного та програмного забезпечення;

– *термінологічні* – на сьогодні інформаційний потік перенасичений термінами, які часто сприймаються неправильно або двозначно, і до того ж, не завжди доступні для розуміння й сприйняття суб'єктами освітнього процесу;

– *мовні* – процесу професійно-педагогічної взаємодії найбільше перешкоджає недостатній словниковий запас (тезаурус) та вузький кругозір;

– *психологічні* – урахування індивідуальних особливостей сприйняття, пам'яті, переконань, ціннісних настанов та інших сторін людської психології. Подолання психологічного бар'єра відносять до числа найскладніших завдань професійно-педагогічної взаємодії. Подолати

цей бар'єр можна за допомогою таких специфічних засобів, що здатні перемогти упередження суб'єкта освітнього процесу й повернути його симпатію у бік емпатійного прийняття;

– *резонансні* – інформація не завжди відповідає потребам індивіда.

Те, що бракує інформаційно-комунікативного резонансу під час педагогічної комунікації може бути призведено кількома причинами:

- ✓ мотиваційними: у даний час інформація не позначає цінності;
- ✓ змістовими: відомості уже відомі;
- ✓ операційними: не готовність до сприйняття інформації, бракує апарату інтерпретації;

- ✓ суб'єктивними: інформацію збирають і передають люди з певними інтересами й емоціями, які можуть сприяти бажанню суб'єкта взаємодії спотворити реальність, дезінформувати того, хто отримує інформацію.

*Саморегуляційним компонентом* інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів акумулюється спроможність аналізувати й передбачати варіанти відповідної реакції, прогнозувати плин думок і дій суб'єктів освітнього процесу. Тому рефлексивні емпатійні вміння викладача являють собою основні засоби, за допомогою яких викладач у інформаційно-комунікативному середовищі може поринути в внутрішній світ здобувача вищої освіти з метою подальшої регуляції інформаційно-комунікативного резонансу та усунення інформаційних бар'єрів у професійно-педагогічній взаємодії. Отже, в інформаційно-комунікативному середовищі можливо організувати продуктивну інформаційно наповнену взаємодію між здобувачами та викладачами, а також із самими здобувачами освіти на основі спрямованості на взаємопорозуміння, взаємодовіри, активної спільної діяльності з метою продуктивного виконання професійно орієнтованих завдань.

Як складне явище, інформаційно-комунікативна культура майбутніх вихователів є цілісною структурою. Структура інформаційно-комунікативна культура майбутніх вихователів являє собою не стільки множину

функціональних елементів, стільки багатofакторну взаємодію всіх компонентів для досягнення інтегративного результату.

Усі компоненти в цілісній системі структуровані, їх розташування в системі підкорюється законам ієрархії та логічної послідовності, а це означає, що при реалізації процесу формування інформаційно-комунікативної компетентності необхідно враховувати взаємовплив структурних компонентів системи, чим визначається специфіка освітньої діяльності на кожному етапі інформаційно-комунікативної діяльності.

Інформаційно-комунікативній культурі вихователя, як структурному елементу загальної культури фахівця властиві такі характеристики:

– *індивідуальність* – культуру створює сама особистість, тому інформаційно-комунікативна культура може бути представлена як особливий вид культури, якого відображається не тільки соціальний досвід людства, а й індивідуальний досвід людини; інформаційно-комунікативна культура майбутнього вихователя більшою мірою індивідуальна, чим соціальна, оскільки є характеристикою не стільки розвитку інформаційно-комунікативного середовища певного суспільства, скільки характеристикою людини, яка створює це середовище [130];

– *динамічність* – інформаційно-комунікативна культура особистості як суб'єктивне явище вирізняється динамічністю, мінливістю, пов'язаними з тими перетвореннями, що виникають в особистості та її індивідуальному досвіді; по-іншому, інформаційно-комунікативна культура збагачується, удосконалюється, уточнюється у зв'язку з розвитком самого інформаційно-комунікативного середовища [174];

– *обумовленість зовнішніми та внутрішніми факторами* – формування інформаційно-комунікативної культури особистості зумовлено не тільки зовнішніми факторами (соціальними та професійними вимогами до професійно-педагогічної культури, і в тому числі й до інформаційно-комунікативної культури), а й внутрішніми (рівнем розвитку творчої індивідуальності викладача й рівнем сформованості інформаційно-

комунікативної культури здобувача вищої освіти в освітньому процесі) [98];

– *цілісність* – інформаційно-комунікативній культурі особистості володіє властива цілісність як якісна характеристика системного об'єкта, у якому відношення «цілого» – інформаційно-комунікативної культури та її «частин» – структурних елементів інформаційно-комунікативної культури описуються поняттями «взаємодія» та «взаємосприяння» у вирішенні єдиних завдань, що стоять перед цілим [120];

– *структурованість* – інформаційно-комунікативна культура особистості, будучи, із однієї сторони, структурним елементом загальнолюдської та професійно-педагогічної культури, із іншої – сама є цілісним об'єктом, що складається з сукупності взаємопов'язаних та взаємообумовлених один із одним структурних елементів, які взаємодіючи один із одним підкреслюють іще одну властивість інформаційно-комунікативної культури – її структурованість [98];

– *системність* – в інформаційно-комунікативній культурі особистості зберігається міцний зв'язок усіх підсистем та їх елементів; цей зв'язок забезпечує інформаційно-комунікативній культурі, як системі, можливість самозбереження, самовдосконалення та саморозвитку [192];

– *професійну спрямованість*, що дає можливість дослідити інформаційно-комунікативну культуру особистості у руслі професійної діяльності, у якій реалізується система професійно-педагогічної культури та її функціональний компонент – система інформаційно-комунікативної культури особистості майбутнього вихователя [51].

Для розуміння суті інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти необхідно враховувати положення, якими розкривається діалектичний зв'язок загальної, професійної, професійно-педагогічної, інформаційної, комунікативної, інформаційно-комунікативної культури особистості, її специфічні особливості:

– інформаційно-комунікативній культура майбутніх вихователів властива функція специфічного проектування загальної культури



й інформаційно-комунікативної культури особистості в галузь педагогічної діяльності;

– інформаційно-комунікативна культура майбутніх вихователів – це системне утворення, що складається з низки структурно-функціональних компонентів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та саморегуляційний), що має особливу організацію, яка вибірково взаємодіє з навколишнім світом і якій властива інтегративність цілого, що не зводиться до властивостей окремих частин;

– особливості реалізації й формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів обумовлюються індивідуально-творчими, психофізіологічними та віковими характеристиками особистості;

– інформаційно-комунікативна культура за своєю природою поліфункціональна.

Властивість поліфункціональності інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів розкривається в сукупності її функціональних складових, що відображають і підкреслюють багатогранність досліджуваного елемента професійно-педагогічної культури:

1. Адаптивно-регуляційна функція – організація процесу адаптації до цілеспрямованої інформаційно-комунікативної діяльності й урегулюванні процесів взаємодії в освітньо-пізнавальній діяльності.

2. Пізнавальна функція – забезпечення пізнавально-педагогічного супроводу інформаційно-комунікативної діяльності.

3. Креативно-розвивальна – забезпечення творчої й гуманної сутності майбутнього вихователя за допомогою культури, а з іншої сторони, сама культура збагачується й уточнюється в процесі реалізації професійно-педагогічної інформаційно-комунікативної діяльності.

4. Продуктивна функція – формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів як ціннісної позиції майбутнього спеціаліста в освітньому процесі.

Поглибленню знань, удосконалення умінь і навичок майбутніх вихователів ЗДО сприятиме правильно організований освітній процес, у якому гармонійно поєднуються різноманітні види діяльності здобувачів вищої освіти під час аудиторних занять, самостійної роботи, педагогічної практики, занять у наукових гуртках, творчих об'єднаннях тощо [21].

Освітній процес – це сукупність пов'язаних між собою дій викладача та здобувачів освіти, які взаємообумовлюють один одного й підлеглих досягненню спільної мети: у здобувачів і викладачів відбуваються певні порівняно стійкі якісні особистісні зміни [166].

Зазначаємо, що наразі в теорії та практиці вищої освіти виникла необхідність подальших пошуків найбільш ефективних способів й засобів формування інформаційно-комунікативної культури вихователів у системі підготовки до педагогічної діяльності.

Головна мета педагогічної діяльності – розвиток і становлення суб'єкт-суб'єктних відношень, якими передбачається наявність високого рівня активності особистості як викладача, так і здобувача освіти в процесі досягнення мети освітньої діяльності. Рівень розвитку системи взаємин залежить від організації спеціальних педагогічних умов, за яких актуалізується завдання формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів, яка розкриває свою суть у процесах формування інформаційно-комунікативної спрямованості та інформаційно-комунікативної компетентності.

У психолого-педагогічній літературі спрямованість характеризують так:

- «динамічна тенденція» [156];
- «сенсоутворювальний мотив» [147];
- «основна життєва спрямованість» [27], що обумовлюється соціальна життєдіяльність людини у відкритому інформаційно-комунікативному просторі.

Інформаційно-комунікативною спрямованістю майбутнього фахівця, як системою провідних сенсоутворювальних мотивів, концентрується

діяльність на цілеспрямованому акумулюванні інформації для формування й розвитку професійно орієнтованих міжособистісних відносин, збагачується та стає рушійною силою формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутнього вихователя.

Досліджуючи питання формування інформаційно-комунікативної спрямованості, спиралися на теорії дослідників, які зверталися до проблем інтеграції інформації та комунікації в професійно-педагогічній діяльності (Л. Андропова, Г. Кудрявцева, Л. Козак, О. Фадейкіна, В. Ширшов,). Безпосередньо дослідженню спрямованості з акцентом на професійно-педагогічну спрямованість майбутніх вихователів присвячені праці О. Біди, І. Богданової, В. Борової, І. Бужини, Н. Волкової, І. Гавриш, Н. Грама, Н. Кічук, Л. Кондрашової, В. Кушнір, О. Пехоти, Т. Танько, Г. Троцко, Г. Цветкової, В. Чайки, М. Чобітько та інших.

Ураховуючи характерні особливості професійно-педагогічної діяльності, вивчаємо інформаційно-комунікативну спрямованість особистості вихователя як сукупність стійких мотивів, настанов та переконань, які:

- позначаються у системі вчинків, потреб вихователя, якими регулюються його поведінка в процесі передачі досвіду трансформації інформації в знання під час педагогічної інфокомунікації;

- є основою професійно-ціннісної орієнтації вихователя під час педагогічної інфовзаємодії, ними визначається ставлення до інформаційно-комунікативної діяльності, що сприяє формуванню й подальшому збагаченню інформаційно-комунікативної культури.

У контексті професійно-педагогічної взаємодії інформаційно-комунікативна спрямованість фахівця має свої особливості, що відображають суть і специфіку освітнього процесу.

Основною одиницею професійно-педагогічної діяльності є міжсуб'єктна взаємодія, що вважається ціннісним орієнтиром і внутрішнім регулятором майбутньої інформаційно-комунікативної діяльності суб'єктів освітнього процесу, нею визначається ставлення суб'єкта до цієї діяльності,

до інформаційно-комунікативного соціуму й до себе як особистості соціально мобільної та професійно успішної.

Інформаційно-комунікативна спрямованість майбутнього спеціаліста як система провідних сенсоутворювальних мотивів, у якій концентрується діяльність спеціаліста на цілеспрямованому акумулюванні інформації для формування й розвитку професійно орієнтованих міжособистісних відносин, що збагачує особистість і є рушійною силою формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутнього вихователя.

У психолого-педагогічній літературі та дослідницьких працях поняття «компетентність» вивчається так:

– досконале знання своєї справи, суті виконаної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення накреслених шляхів [110];

– професійна підготовка та спроможність суб'єкта праці до виконання завдань та обов'язків повсякденної діяльності [170];

– загальна спроможність заснована на знаннях, досвіді, цінностях, надбаних завдяки навчанню [199];

– коло питань, у яких людина добре обізнана, пізнала їх і здобула досвід у цій галузі [190, с. 39];

– категорія, якою фіксується суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, стосунків тощо певного рівня, які можуть бути застосовані в широкій сфері людської діяльності людини [129, с. 16].

Із огляду на вищезазначене та з урахуванням наведених думок і визначень науковців до визначення поняття «компетентність» [194, с. 12], пропонуємо досліджувати її як інтегративну якісну професійну характеристику особистості, у якій інтегруються знання, уміння, навички, досвід й особистісні риси, що зумовлюють прагнення, спроможність і готовність розв'язувати проблеми й вирішувати завдання, що виникають у реальних ситуаціях, які сформовані за професійно-педагогічної взаємодії в освітньому процесі.

Істотними для нас є такі характеристики компетентності:

- «компетентність» – це діяльна категорія, що позначається тільки в певній діяльності;

- «компетентність» – це ціннісна категорія, що позначається в поставлених завданнях для суб'єкта та його зацікавленості в їх вирішенні.

Особливого значення набуває саме компетентність майбутніх вихователів ЗДО.

Погоджуємося, що компетентність майбутніх дошкільних вихователів – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особистості в закладах вищої освіти й у процесі неперервної педагогічної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетентностей, які сприяють соціалізації особистості, формування в неї світоглядних і науково-професійних поглядів, педагогічної творчості та майстерності, визначають успішність діяльності, спроможність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя.

Досліджуючи феномен інформаційно-комунікативної компетентності, спирались на педагогічний (Л. Андропова, М. Дементьєва, О. Іскандарова, Т. Липатова, В. Пітюков, Н. Щуркова) та психологічний (Г. Андреева, А. Маркова, Л. Петровська) аналіз теоретичних основ комунікативної компетентності й на дослідження проблем формування інформаційної компетентності (Н. Баловсяк, В. Болотов, Л. Петухова, В. Серіков, О. Спірін та інші).

Комунікативну компетентність слід трактувати як знання норм і правил спілкування (Л. Барановська [8], М. Забродський, С. Максименко [57]); сукупність знань, умінь і навичок серед вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття й відображення дійсності в різноманітних ситуаціях спілкування (Л. Мамчур [107], Т. Вольфовська [34]); уміння налагоджувати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми (О. Низовець [116]).

Інформаційна компетентність – спроможність педагога до критичного аналізу джерел інформації, пошуку необхідних ресурсів, синтезу, узагальнення та структурування продуційованої інформації [177].

Згідно з визначенням С. Семчук, інформаційно-комунікативна компетентність вихователя дошкільного закладу освіти – це певний рівень компетентності, що дає можливість оперативно орієнтуватися в інформаційно-комунікативному середовищі, здійснювати пошук, оцінювання, зберігання й застосування отриманої інформації в навчально-виховному процесі дошкільного закладу освіти [162, с. 199].

У цьому визначенні акцентується увага на інформаційній складовій, але не відображаються суттєві ознаки комунікативної компетентності.

Інформаційно-комунікативна компетентність майбутніх вихователів вивчаємо як якісну характеристику особистості фахівця, що виражається сукупністю професійних знань, умінь й навичок, ціннісних орієнтацій, завдяки яким можливо орієнтуватися й адаптуватися в динамічному інформаційно-комунікативному просторі, вибудовувати власний шлях професійно-педагогічної інфокомунікації, спрямовану на організацію продуктивної взаємодії вихователів і дітей у дошкільному закладі освіти.

Інформаційно-комунікативній культурі кожного вихователя властиві свої неповторні особливості. Вона характеризується такими універсальними показниками особистості вихователя, як активність, комунікативність, спроможність до рефлексії, до самоспостереження.

Проте базовою основою інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів є образ його педагогічної філософії, домінантою якої є ідея міжвікової й міжособистісної взаємодії та співпраці.

Спираючись на викладене вище, вважаємо за можливе, у межах дослідження, визначити інформаційно-комунікативну культуру майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, ураховуючи, що «вихователь дошкільного навчального закладу є педагогом, який здійснює розвиток дітей у різних напрямках (пізнавальний, мовленнєвий, естетичний тощо)» [176,

с. 51], то інформаційно-комунікативна культура майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – це інтегративна професійна якість особистості педагога, якою репрезентується сукупність усвідомлених потреб і мотивів, що зумовлюють професійну спрямованість і ставлення до інформаційно-комунікативної діяльності як системи знань, методів роботи з інформацією та високої якості комунікативної взаємодії, чим визначається професійна готовність та культурний рівень майбутнього вихователя.

Згідно з логікою дослідження варто визначити структурні елементи лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів у терціадній системі.

#### **2.4 Структура лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти**

Сучасним життям висуваються високі вимоги до професійної підготовки здобувачів вищої освіти – майбутніх вихователів ЗДО. Саме тому необхідним є оволодіння лінгвокультурологічною компетентністю, що допоможе майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти стати справжніми майстрами своєї справи з високим рівнем едукації у галузі професійної діяльності. Найважливішим засобом впливу на людину, облагородження її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила й виразність рідного слова.

Одним із найважливіших завдань реформування освіти, визначених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр., є формування освіченої, творчої особистості. Структурними змінами в освітній галузі, а також нормативно-правовими актами, прийнятими в межах Болонського процесу, визначаються стратегічні тенденції гуманізації системи вищої педагогічної освіти й висуваються нові вимоги до підготовки майбутніх вихователів ЗДО, які повинні вміти варіативно відбудовувати і моделювати

педагогічно активного суб'єкта діяльності, володіти загальнолюдською культурою, самостійно приймати рішення її вдосконалення, аналізувати результати, розвивати рефлексію, досконало володіти українською мовою [34, с. 33].

Завданням педагогічного закладу вищої освіти є формування особистості здобувача вищої освіти як суб'єкта навчальної діяльності та його всебічна підготовка до безперервного процесу освіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Феномен «лінгвокультурологічна компетентність» є складним і багатоаспектним явищем у системі життєдіяльності людини, її соціалізації, освіти, навчанні, вихованні. Визначення суті досліджуваного феномена насамперед передбачає уточнення змісту таких споріднених понять як «культура», «компетентність», «лінгвокультурологія» й, на основі цього, – розкриття суті поняття «лінгвокультурологічна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти».

На сучасному етапі розвитку вищої професійної освіти вузькофахова підготовка вже не відповідає вимогам часу; важливим компонентом професійної освіти стає загальна культура випускника. Вища освіта перестає бути тільки професійною, вона стає елементом загальної культури [58].

Культура поведінки, культура спілкування, культура мовлення, тобто все, що пов'язане з поняттям «культура», сьогодні є досить актуальним. У Законі України «Про культуру» наводиться таке визначення: «культура – сукупність матеріального й духовного надбання певної людської спільноти (етносу, нації), накопиченого, закріпленого та збагаченого протягом тривалого періоду, що передається від покоління до покоління, охоплює всі види мистецтва, культурну спадщину, культурні цінності, науку, освіту та відображає рівень розвитку цієї спільноти» [63].

Уважаємо, що саме культура мовлення кожної дитини має вирішальне значення для подальшого її розвитку, вона народжується з готовим апаратом мовлення, який розвивається в життєвих умовах. Процес розвитку мовлення



й оволодіння дитиною мовою розвивається з певними віковими закономірностями. Опанування культурою мовлення й мовленнєвого спілкування починається ще в дошкільному віці й залежить від родини, де панує любов і взаємоповага, та від вихователів ЗДО. Культурою мовлення охоплюється спосіб життя, основні права людини, системи людських цінностей, традиції, вірування. Культурою мовлення формується мисляча людина, людина-творець, людина, спроможна аналізувати себе та своє оточення.

Професійним володінням культурою мовлення майбутніми вихователями дошкільних начальних закладів надається значна увага науковцями в педагогічних дослідженнях. Глибшому осмисленню проблеми культури мовлення майбутніми вихователями дошкільних начальних закладів сприяють ідеї Н. Бабич [40], А. Богуш, Н. Орланової [45], Т. Савінської [68], М. Сокаль [76] та інших. Отже, професійне володіння мовленням важливо для вихователів закладів дошкільної освіти, тому що діти дошкільного віку вже визначають ідеали, погляди й позиції, формується світогляд, засвоюються норми поведінки в контексті конкретної національної культури.

Погоджуємося з І. Поповою, яка вважає, що проблема готовності майбутніх вихователів до роботи з дошкільниками пов'язана з проблемою готовності до професійно-педагогічної діяльності загалом [59, с. 105], розвитком глобалізаційних процесів, виникненням потреби в нових формах міжкультурної взаємодії й необхідністю підвищення рівня ефективності діяльності сучасного вихователя ЗДО, посиленнями вимогами для якості професійної освіти майбутніх вихователів ЗДО в галузі української та іноземних мов і культур, завдяки чому можливо ефективно навчати міжкультурної комунікації, необхідністю розробки відповідного технологічного апарату для ефективного формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Важливим аспектом успішної співпраці з майбутніми вихованцями – це «здійснення спільної діяльності на основі бажаних ціннісних орієнтацій. З цією метою необхідно застосовувати

такі методи впливу, як мотивація, переконання, створення ситуацій новизни, успіху, опора на інтерес, парадоксальність, зацікавленість тощо, а також особистий приклад і спільну творчу діяльність» [84].

Питання навчання української мови тісно пов'язане з історією української культури, розвитком православ'я, пошануванням традицій, поглядами на співіснування різних мов в українському соціокультурному просторі. Розроблені концепції якості навчання української мови зорієнтовані на становлення майбутнього вихователя як сильної мовної особистості демократичного типу, яка володіє етичною відповідальністю й високою лінгвокультурологічною компетентністю в продуктивних і репродуктивних комунікаціях, монологічному та діалогічному режимах, усній і письмовій формах мовної діяльності.

Мова – це феномен, у якому відтворені всі тонкощі сприйняття навколишнього світу, зафіксовано ставлення до всіх форм культури, акумульовані знаряддя розвитку мислення та творення духовної культури. Єдність культури й мови є головною передумовою освоєння навколишнього світу, здійснення комунікативної діяльності та соціального розвитку країни, духовність громадян та їхню національну свідомість.

М. Пентилюк зауважує, що підвищення рівня як загальної культури, так і культури мовлення, мислення, формування мовної особистості, яка вільно володіє мовою, із високим рівнем комунікативної компетентності, незалежності суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, почуття самоповаги, спроможність орієнтуватись у світі духовних цінностей, уміння приймати рішення й нести відповідальність за свої дії і вчинки [55, с. 55].

Мова становить чи не найголовніший естетичний засіб, засіб творення безперервної культурної традиції людства, найголовніший чинник становлення його почуттєвої культури. Цей аспект є важливим, оскільки поза мовою культура апріорі не може виникнути й існувати [46, с. 4].

Під час вивчення української мови в центрі уваги є послідовний розвиток у дітей усіх компонентів комунікативної компетенції в процесі оволодіння

різноманітними стратегіями говоріння та слухання. Україномовною комунікативною компетентністю як ключовим новоутворенням інтегруються досягнення дітей у мовній компетентності: фонетичній, лексичній, граматичній, діалоногічній, що є компонентами лінгвокультурологічної компетентності.

Підсумовуючи вищезазначене, маємо звернути увагу на розкриття закономірностей розвитку мови як певної системи, тобто такого розвитку, за якого здійснюється повний взаємозв'язок і взаємозалежність розвитку окремих елементів структури мови – фонетичних, граматичних та лексичних:

- аналіз зв'язку, що існує між історією українського народу й історією української мови; цей зв'язок може бути чітко показаний різними фактами розвитку словникового складу української мови;

- вироблення у здобувачів освіти уміння спостерігати певні мовні явища й установлювати між ними історичні зв'язки; це має виключно важливе значення для здобувачів вищої освіти як майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки вони у своїй діяльності повинні вміти науково обґрунтовувати те чи інше мовне явище та правильно пояснювати його вихованцям різного віку;

- ознайомлення здобувачів вищої освіти із певним фактичним матеріалом із історії розвитку фонетики, граматики та словникового складу української мови, завдяки чому формуватиметься база для вироблення наукового погляду на розвиток мови.

Переконані, що у мовознавстві не знайшлося місця культурі, завдяки якій формується людина та її інтелект, а світ не вивчається, зважаючи на культуру й мову народу. Подальші дослідження проблеми, що цікавить нас, проводилися за такими основними науковими напрямками:

- *дослідження культури через мову* (А. Брюкнер, В. Іванов, М. Толстой та ін.). За цього напрямку культура досліджується як спосіб організації думки мовної особистості та умови формування різних мовних концепцій і категорій; цінним із наукових позицій є той факт, що культура вивчається не просто поряд із лінгвістикою, а є засобом, необхідним для ґрунтовного аналізу мови й тексту;

- вивчення мови як засобу створення, розвитку та збереження культури (К. Льові-Стросс, Ю. Лотман, К. Манхейм та ін.); важливим є положення, що за допомогою мови створюються шедеври матеріальної й духовної культури.

На межі тисячоліть на стику лінгвістики й культурології виникає нова наука – лінгвокультурологія, предметом дослідження якої стають ознаки культури народу, які відбилися і закріпились у мові [29].

Термін «лінгвокультурологія» став уживатися в останнє десятиліття в працях фразеологічної школи, очолюваної В. Телії, зокрема праць А. Арутюнової, В. Воробйова, В. Маслової, Ю. Степанова, В. Шаклеїна та інших. На сьогодні розуміння цього терміна не можна вважати усталеним із огляду на те, що цей напрям лінгвістики не виокремився в міждисциплінарну науку. Існує кілька підходів до його розуміння.

В. Воробйов вважає, що лінгвокультурологія – це комплексна наукова дисципліна синтетичного типу, що вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури й мови в її функціонуванні та відбиває цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності їх мовного й позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів і з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні утворення (система норм і загальнолюдських цінностей) [13].

Із погляду О. Зінов'євої, лінгвокультурологія – це філологічна наука, у якій досліджуються різні способи подання знань про світ носіїв тієї чи іншої мови вивченням мовних одиниць різних рівнів, мовленнєвої діяльності, мовної поведінки, дискурсу, що має дати такий опис цих об'єктів, яким би в усій повноті розкривалося значення аналізованих одиниць, його відтінки, конотації та асоціації, що відображають свідомість носіїв мови [29].

В. Маслової вивчає лінгвокультурологію як галузь лінгвістики, що виникла на стику лінгвістики й культурології, гуманітарну дисципліну, за якої вивчається жива національна мова і яка виявляється в мовних процесах матеріальної й духовної культури, інтегративну галузь знань, що вбирає в себе

результати досліджень із культурології та мовознавства, етнолінгвістики та культурної антропології [43].

Отже, не можемо не погодитися з В. Кононенко, який вважає, що українська лінгвокультурологія орієнтована на вивчення національно-культурної складової, мовної картину світу, мовної особистості з її компетенційними можливостями, отож постає потреба опрацювання проблематики національного психотипу, ментефактів, бачення рідної культури в собі в цій культурі [36].

Лінгвокультурологію можна визначати як взаємодію кількох наук: лінгвістики, етнографії, культурології, філософії [33, с. 81; 73, с. 40].

О. Зінов'єва вважає, що у розробці сучасної лінгвокультурологічної методології можна виокремити декілька напрямів [29]:

1) лінгвокультурологія окремої соціальної групи, етносу в яскравому в культурному відношенні період, дослідження конкретної лінгвокультурологічної ситуації;

2) діахронічна лінгвокультурологія, тобто вивчення змін лінгвокультурологічного етапу етносу за певний період часу;

3) порівняльна лінгвокультурологія, у якій досліджуються лінгвокультурологічні ознаки різних, але взаємозв'язаних етносів;

4) лінгвокультурологічна лексикографія; нині лінгвокультурологія визначається як новий науковий напрям, а не просто поєднання двох взаємопов'язаних наук: лінгвістики й культурології, як міждисциплінарна, самостійна галузь, зі своїми цілями, завданнями, об'єктом і предметом дослідження.

Ю. Саплін виокремлює чотири підходи до визначення місця лінгвокультурології в межах сучасної науки про мову:

- галузь досліджень лінгвокультурології є частиною досліджень загальної теорії культури;

- царина лінгвокультурології входить у дослідницькі межі соціолінгвістики;

- дослідження в діаді «мова – культура» мають вестися на стику психології, культурології, філософії, лінгвістики;
- лінгвокультурологія – наукова дисципліна синтетичного типу, що є пограничною між культурою та лінгвістикою [70, с. 52].

Серед праць із лінгвокультурологічної тематики, що вийшли протягом останніх років найбільш популярною вважається робота В. Маслової «Лінгвокультурологія» [43], у якій авторка більш докладно визначила предмети лінгвокультурології: 1) безеквівалентна лексика й лакуни; 2) міфологізовані мовні одиниці (закріплені в мові архетипи, повір'я, звичаї); 3) пареміологічний фонд мови; 4) фразеологічний фонд мови; 5) еталони, стереотипи, символи; 6) метафори й образи в мові; 7) стилістичний склад мови; 8) мовленнєва поведінка; 9) галузь мовленнєвого етикету [43, с. 20].

Лінгвокультурологія вивчає фіксацію в мові, етнотекстах і дискурсивній практиці духовної й матеріальної культури народу, тобто культурно значущої інформації збережених у колективній пам'яті народу символічних способів матеріального й духовного усвідомлення світу певним етносом, відтворених у його ідеях, схемах мислення й поведінки, системі етичних й естетичних цінностей, нормах, звичаях, обрядах, міфах, віруваннях, забобонах, побуті [72, с.254].

Переважна більшість педагогів-науковців й освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері має здійснюватися за новою концептуальною основою за компетентісного підходу.

Визначальними категоріями компетентісного підходу є «компетенція» і «компетентність» у їх співвідношенні одна до одної. Розмаїття трактувань цих понять є показником певних відмінностей щодо їх розуміння, саме тому виникає необхідність дослідити визначення цих дефініцій у довідниковій літературі.

Поняття «компетентність» є предметом наукових студій багатьох учених, зокрема В. Байденка [2], Д. Іванова [30], О. Пометун [56], І. Родигіної [64] та інших. Науковими працями вищезазначених науковців закладається ґрунтовна

теоретико-методологічна основа для визначення суті зазначених понять і створюються підстави для аналізу компетентності та компетенції як складних взаємопов'язаних міждисциплінарних категорій, розробка змісту та структури яких динамічна.

У сучасній педагогічній науці поняття «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) не нове й означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі, а компетенція (лат. *competentia*, від *compeo* – взаємно прагну, відповідаю, підхожу) – як коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, у яких ця особа має певні повноваження, знання, досвід [39].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови віднаходимо такі визначення понять: компетентність походить від латинського слова «*competens*» (*competentia*), що в перекладі означає належний, здібний. Компетентність – це певна сума знань особи, завдяки яким вона може судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку. Компетентний – той, хто знає, обізнаний у певній галузі; який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь [11].

У Глосарії термінів Європейського фонду освіти компетентність визначається як:

1. Здатність робити що-небудь добре або ефективно.
2. Відповідність вимогам, що висуваються при влаштуванні на роботу.
3. Спроможність виконувати особливі трудові функції [15].

У словнику іноземних слів поняття «компетентний» трактується як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: *competent* (франц.) – компетентний, правомірний; *competens* (лат.) – відповідний, здібний; *competence* (англ.) – здатність (компетенція) [75].

Низка науковців по-різному тлумачать поняття «компетентність». Дослідимо деякі з них.

О. Савченко трактує поняття «компетентність» як інтегровану спроможність особистості, розвинену в процесі навчання, якого охоплюються знання, уміння, навички, досвід, цінності, ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці; [69] ключові компетентності тлумачаться як такі, що «дають ключ для розв'язання широкого кола навчальних і життєвих завдань, тому формуються на міжпредметній основі» [69]; як «спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість ефективно брати участь, діяти в різних життєвих сферах діяльності й належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів» [62].

Із погляду О. Кононко, компетентність не означає доступну вікову поінформованість дитини в широкому колі життєвих проблем. Нею передбачається цілий комплекс характеристик: розвинений чуттєвий досвід; навички практичного життя; розвинені потреби, здібності, звички; набір базових особистих властивостей, завдяки чому дитині гарантується пристосованість до життя; уміння орієнтуватись у змінних умовах, віднаходити оптимальні засоби реалізації власного особистісного потенціалу [37].

Компетентність як особистісну характеристику людини, яка повноцінно реалізує себе у житті, володіючи відповідними знаннями, уміннями, навичками, досвідом та культурою, вивчає О. Биковська. Бути компетентним – значить уміти мобілізувати здобуті знання й досвід, волю й емоційний стан для розв'язання проблем за конкретних обставин [7].

І. Матієнко-Зубенко визначає компетентність викладача як актуалізовану активну здатність реалізувати всі компоненти загальної діяльності навчання (мету, мотиви, планування, організація тощо), яка зумовлена його знаннями, навичками, уміннями, видами та способами (технологіями) навчання й предмета викладання, а також здібностями й психологічними особистими властивостями (темперамент, риси, спрямованість особистості тощо) [44].



Уважаємо, що компетентність як властивість індивіда існує в різних формах: як високий рівень знань, умінь і навичок, як спосіб особистісної самореалізації (спосіб життєдіяльності, звичка, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма виявлення здібностей тощо.

Українська вчена О. Пометун визначає компетентність як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок, спроможності та ставлення, що дає можливість майбутньому фахівцеві визначити, тобто ідентифікувати, і розв'язувати незалежно від контексту проблеми, властиві для певного напрямку професійної діяльності [56].

А. Богуш, Н. Маліновська у своїх працях визначають компетентність дітей дошкільного віку. Науковці вважають, що компетентність – набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, що утворюється знаннями, досвідом, цінностями і ставленням, що можуть цілісно реалізовуватись на практиці [9].

Для нас особливого значення набуває саме компетентність дошкільника. Компетентність дошкільника – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, уміння, навички, креативність (здатність творчо виконувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки й конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль [8].

Не менш важливим для нас є компетентність майбутніх вихователів ЗДО. Погоджуємося з науковцями В. Беркою та Л. Пісоцькою, які вважають, що компетентність майбутніх дошкільних працівників – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи в закладах вищої освіти й у процесі неперервної педагогічної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетентностей, які сприяють соціалізації особистості, формування в неї світоглядних і науково-професійних поглядів, педагогічної творчості

та майстерності, визначають успішність діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя [4, с. 31].

Отже, у науковій літературі компетентність трактується так:

- володіння певними знаннями, навичками, життєвим досвідом, щоб висловлювати певні судження про що-небудь, виконувати чи вирішувати що-небудь;
- комплексний особистісний ресурс, яким забезпечується можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом у тій чи іншій сфері;
- наявність в індивіда внутрішньої мотивації до якісного здійснення професійної діяльності, ставлення до своєї професії як до цінності;
- рівень освіченості фахівця, достатній для самостійного розв'язання проблем і визначення особистісної позиції;
- відповідність фахівця вимогам, визначеним критеріями та стандартами у відповідних галузях діяльності, вищий ступінь готовності;
- психосоціальна якість, що означає силу й упевненість;
- володіння певними знаннями, професіоналізм [12; 18; 31].

Під час дослідження термін «компетентність» розуміємо як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, змістовних орієнтацій, ціннісно-сміслових установок, знань, умінь, навичок, досвіду та готовності до здійснення професійної діяльності й застосовуємо такі характеристики компетентності: сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності; готовність до діяльності; авторитетність; поєднання компетентностей і знань; спроможність виконувати поставлені завдання; інтерес і цінності; самореалізація та саморозвиток; спроможність досягати поставленої мети.

На території Харківщини існують ЗЗСО й ЗДО двох типів: із російською та українською мовами навчання. Ключовою компетентністю предмета «Українська мова» в школах із російською мовою навчання є комунікативна, формування й розвиток якої має відбуватися з урахуванням можливостей та інтересів молодого покоління. Ця компетентність «означає спроможність

успішно володіти всіма видами мовленнєвої діяльності в процесі спілкування» в усній та писемній формах. Процесом формування й розвитку мовленнєвої компетентності російськомовних дітей дошкільного віку та школярів за умов білінгвізму передбачається опора на психолінгвістичне розуміння двомовності [61, с. 133].

Аналіз поняття «компетентність», що вживається в педагогічній літературі, став для нас підставою для виокремлення таких компонентів: спроможність аналізувати, передбачати й застосовувати інформацію; володіння знаннями; креативність; ініціативність; самостійність; самоконтроль; можливість діяти й виконувати поставлені завдання; здатність виконувати функції фахівця відповідно до вимог суспільства.

Професійна компетентність майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти характеризується такими основними складовими: наявністю високого рівня комунікативної культури; володінням знаннями лінгвокультурологічної компетентності; умінням розробляти й виконувати програми самоосвіти; здатністю займати чітку й дієву громадянську позицію; володінням високим рівнем культури отримання, відбору, зберігання, відтворення, обробки та інтерпретації інформації; здатністю управляти власною емоційною працею, здійснювати творчий підхід; спроможністю визначати адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням; умінням виокремлювати домінуючі, вузлові ідеї навчальних дисциплін, оновлювати їх зміст; організовувати заходи щодо інтеграції знань; умінням розробляти методики й технології навчання; умінням створювати дієве освітньо-виховне середовище; умінням занурюватися в особистісну сутність здобувача освіти, допомагати у становленні його особистості; володінням достатнім рівнем методологічної культури; прагненням до розвитку особистих креативних якостей [10, с. 95, 96].

Проаналізовані моменти стали підставою для визначення соціально-історичних передумов усталення поняття лінгвокультурологічної компетентності, що склалися в період від початку ХХІ століття й донині, до основних із яких відносимо такі:

- *культурно-історичні*: приєднання України до світового освітнього простору, зміна контексту професійної діяльності та посилення вимог до рівня якості професійної освіти, що має відповідати міжнародним стандартам, де поряд зі знаннями, уміннями, навичками, досвідом у структурі компетентності представлена ціннісно-сміслова орієнтація, мотивація, професійна спрямованість фахівців, творчі здібності, механізми самоорганізації та саморегуляції діяльності;

- *теоретичні*: зміна характерологічних ознак компетентності, що вирізняється складністю змісту, умотивованістю застосування й наявністю потенційної й актуальної сторін; посилення міжкультурної спрямованості досліджень комунікативної компетентності та наведення переліку компонентів унаочнення іншомовної комунікативної компетентності відповідно до загальноєвропейської компетенції; дослідження теоретичного обґрунтування інваріанта професійної компетентності як багатоконпонентної професійно-особистісні якості майбутніх вихователів ЗДО і визначення змісту кожного його компонента як предмета формування в освітньому процесі, створення бази для розробки педагогічних умов формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО;

- *практичні*: емансипація лінгвокультурології як галузі наукових знань та її самостійне функціонування, водночас і як аспекту лінгводидактики, що вивчає проблеми взаємодії культури й мови в процесі його розвитку.

Погоджуємося з науковцем М. Алефіренком, який вважає, що роботу щодо формування лінгвокультурологічної компетентності слід розпочинати ще на початковому етапі навчання української мови, оскільки саме тоді можливо проникнути в природу культурного сенсу, закріпленого за певним мовним знаком [1, с. 2].

В. Воробйов визначає лінгвокультурологічну компетентність як знання ідеальним мовцем-слухачем усієї системи культурних цінностей, виражених у мові. Описуючи взаємозв'язок мови й культури та говорячи про лінгвокультурологічну компетентність, він підкреслює, за цієї концепції

в методичному плані мається на меті вивчення мови. Культура постулюється В. Воробйовим як об'єкт навчання, пред'явлення навчального матеріалу відбувається не від мовної, а «від культурної одиниці». Лінгвокультурологічна компетентність приймає форму мовної, але виявляється глибше змістовно [13].

О. Дортман під лінгвокультурологічною компетентністю розуміє здатність усвідомлювати культурні факти, культурно-історичне середовище, національну специфіку мовної картини світу, національно-культурний компонент значення мовних одиниць і готовність до порозуміння на основі оволодіння знаннями про світ, вербалізувати за допомогою іншомовних лексичних засобів [24].

Л. Саяхова, репрезентуючи лінгвокультурологічний словник, говорить про шляхи формування лінгвокультурологічної компетентності завдяки засвоєнню культурологічно значущої лексики – безеквівалентної, фонові, тематично віднесеної до основних сфер спілкування, стилістично диференційованої [71].

Г. Нурулліна підтримує точку зору Л. Саяхової й визначає лінгвокультурологічну компетентність із точки зору оволодіння мовою як скарбницею культури, духовним багатством народу [48]. Скорегувавши поняття «лінгвокультурологічна компетентність» відповідно до граматичної категорії, Г. Нурулліна пропонує розуміти її як усвідомлення реалій мови й культури, специфіки понятійного членування граматичної системи мови, що вивчається, особливостей конотацій, метафорики, ключових слів-концептів, символів, образної системи; оволодіння здобувачами вищої освіти різними способами розумової та мовленнєвої діяльності, вироблення навичок комунікативно доцільної поведінки, національних стереотипів мовленнєвої поведінки лінгвокультурологічної компетентності, на думку автора, передбачає розвиток у здобувачів-білінгвів необхідних знань навчального культурологічного матеріалу; володіння мінімумом загальнолітературної лексики, знання мовних засобів (лексичних, граматичних), завдяки чому легко вступати в процес спілкування; побудова своєї життєдіяльності відповідно до

духовно-морального, морально-етичного й естетичного потенціалу розгорнутої в мовній свідомості концептосфери національної культури [48].

Отже, отримані утвердження наведені в цій таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

### Лінгвокультурологічна компетентність

Культура	Культура та мова
1	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання про культурні цінності та здібності ними оперувати в практичній діяльності;</li> <li>- уміння інтерпретувати культурні знаки в категоріях культурного коду;</li> <li>- усвідомлення культурних фактів;</li> <li>- усвідомлення культурно-історичного середовища.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- виконання аксіологічної та семіотичної інтерпретацій концептів, мовних та екстралінгвістичних фактів культури країни мови, що вивчається;</li> <li>- знання системи культурних цінностей, виражених у мові;</li> <li>- оволодіння мовою як скарбницею культури, духовним багатством народу;</li> <li>- розуміння культурно-національної ментальності носіїв мови, вираженої в культурній семантиці мовних значень;</li> <li>- розуміння національної специфіки мовної картини світу;</li> <li>- розуміння природи культурного сенсу, закріпленою за певним мовним знаком; система знань про культуру, утілених у мові, і комплекс умінь оперування цими знаннями;</li> <li>- усвідомлення національно-культурного компонента мовних одиниць;</li> <li>- усвідомлення реалій мови та культури.</li> </ul>

Аналізуючи вищезазначене, дійшли висновку, що ключовим поняттям визначень першої групи є слово культура, другої – мова й культура. Лінгвісти, досліджуючи проблему співвідношення мови й культури, віднаходять, що в них багато спільного (І. Попова [59], Л. Шевченко [90] та інші).

Дані таблиці є показником явного домінування визначень другої групи. Різноманіття дефініцій «лінгвокультурологічна компетентність» є ознакою актуальності й соціальної значущості проблем особистості, співвідношенням мови й культури, міжкультурної комунікації, лінгвокультурологічної особливості мовних одиниць, національного менталітету, комунікативної поведінки, етнокультурномовної специфіки народів світу.

Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що лінгвокультурологічна компетентність реалізується в знаннях матеріальної й духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору,

традицій, звичаїв та обрядів рідного народу, а також у вміннях реалізовувати культурознавчі знання в професійній діяльності. Важливо виробити вміння характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, визначати місце в системі світової культури, поцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, бути спроможним до діалогу культур, уміти висловлювати й обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичної минувшини.

Отже, лінгвокультурологічну компетентність досліджуємо як едукативний процес, як систему знань про культуру, утілена в певну національну мову й сукупність спеціальних умінь оперування цими знаннями в практичній діяльності, а найбільш узагальнено як знання мовцем або слухачем, усієї системи культурних цінностей, виражених у мові.

На підставі аналізу відомих визначень лінгвокультурологічної компетентності доходимо кількох висновків. По-перше, нині віднайшли чималу кількість дефініцій поняття «лінгвокультурологічна компетентність». Це пояснюється складністю самого терміна «лінгвокультурологічна компетентність», яким охоплюється низка компонентів: лінгвістика, культурологія й компетентність. Кожен зі складових цей термін компонентів породжує безліч визначень лінгвокультурологічної компетентності.

По-друге, визначення «лінгвокультурологічна компетентність» можна класифікувати за аспектом (предмета, джерела), на основі якого побудована дефініція, на дві групи:

1. Знання про культуру, вміння їх інтерпретувати в категоріях культурного коду, спроможності застосовувати ці знання для виконання практичних завдань.

2. Знання про культуру й мову, розуміння мовної картини світу, усвідомлення національно-культурного компонента мовних одиниць, володіння мовою як скарбницею культури.

Суть лінгвокультурологічної компетентності досліджуємо як коло питань лінгвокультурології, науки, яка вивчає взаємозв'язок та взаємодію культури

й мови в їх функціонуванні й узагальнює цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності їх мовного й культурного змісту за системними методами з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні установки (систему норм і суспільних цінностей).

Об'єктом лінгвокультурології є:

– культура, представлена як фундаментальними культурно-історичними знаннями, так й актуальними знаннями про сучасне життя країни, суспільства. Лінгвокультурологи виокремлюють такі національно-специфічні компоненти культури: традиції, звичаї, обряди; побутову культуру, тісно пов'язану з традиціями; повсякденну поведінку, звички представників певної культури, прийняті як норми спілкування, а також супровідні мімічні й пантомімічні коди; національні картини світу, що відображають специфіку сприйняття навколишнього світу, національної особливості мислення; художню культуру;

– мова, насамперед її лексична система; мова в цілому та лексика зокрема є основною формою об'єктивізації мовної свідомості багатьох поколінь людей – носіїв певної мови. Лексика пов'язана безпосередньо з предметами та явищами матеріального світу, із історією суспільства та слугує не тільки потребам мовного спілкування, а також є своєрідною формою закріплення й передачі суспільного досвіду від покоління до покоління, тому лексична система насамперед зумовлена категоріями матеріального світу й соціальними факторами. Головне призначення лексики – відображення дійсності, тобто всієї різноманітності світу та відносин, за яких живе суспільство. У результаті взаємодії культури й мови в їх функціонуванні створюється цілісна структура одиниць у єдності їх мовного й культурного змісту [67, с.7].

Отже, змістом лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО формуються відповідні культурні системи, представлені національними культурними явищами, поняттями, концептами та мовними системами, що значно відрізняються одна від одної. Міжкультурні та міжмовні відмінності становлять національну специфіку мовної картини світу певного



етносу, визначити яку можна, порівнюючи її з мовними картинами світу інших народів. Саме специфічна частина мовної картини світу окремої лінгвокультури представляє найбільший інтерес для формування лінгвокультурологічної компетентності.

Вищезазначене дає розуміння суті лінгвокультурологічної компетентності як інтегративної якості, що утворюється в результаті формування особистістю в процесі соціалізації та інкультурації мовної свідомості завдяки пізнанню національної культури та способів вираження її в мові, що сприяє досягненню соціокультурної адекватності та відповідної комунікативної поведінки в межах своєї лінгвокультури. У результаті акультурації відбувається розширення мовної картини світу, мовної та когнітивної свідомості завдяки кодам іншої мови та культури, чим забезпечується вдосконалення адаптивних механізмів мовної особистості, здатність до навігації в різних інформаційних просторах, уникненню комунікативних невдач у ситуаціях міжкультурного діалогу.

Посилаючись на описаний огляд понятійного кола феномена «лінгвокультурологічна компетентність», а саме таких понять як «культура», «лінгвокультурологія», «компетентність», можемо свідчити про складність і багатоаспектність досліджуваної категорії як явища в системі соціалізації людини, її освіти та вихованні.

Отже, можемо дійти висновку про те, що для формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО необхідними є три взаєпов'язаних складники: 1) культура, відображена в мові; 2) мовленнєва діяльність (міжкультурна комунікація); 3) мовна особистість як користувач мовою. Цими складниками визначаються компоненти структури лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та зумовлюється її зміст (Рис. 2.5).



*Рис. 2.5 Структура лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти*

Із огляду на викладене вище, під лінгвокультурологічною компетентністю майбутніх вихователів розуміємо якість мовної особистості, виражену лінгвокультурологічними знаннями, спеціальними вміннями й особистісними якостями, що сприяє інтегруванню у світову культуру та участі в міжкультурній комунікації, уникаючи міжмовних та міжкультурних

конфліктів. Пізнати культуру неможливо без знання відповідної мови, яка є не лише матеріальним складником культури, завдяки якому вирішуються комунікативні завдання, а і спроба проникнення в спосіб мислення народу, спроба подивитися на світ очима носія відповідної культури. Отже, визначаємо зміст і структуру лінгвокультурологічної компетентності відповідно до характеру й суті лінгвокультурології, що є теоретичною основою дослідження. Визначеними компонентами структури лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО формується спеціальний предметний блок у структурі лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, який має бути доповнений професійно-педагогічною підготовкою, що забезпечить якісну реалізацію професійної компетентності.

Отже, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти повинні володіти таким багажем знань, умінь і навичок, що сприятимуть практичному досягненню високих результатів лінгвокультурологічної компетентності дітей дошкільного віку. За специфіки професійної діяльності в майбутніх вихователів необхідно виробити такі вміння: самостійно складати мовленнєві взірці розповідей (описові, власного досвіду, творчі); розробляти лінгвокультурологічні моделі, доступні для наслідування дітьми; добирати малі жанри фольклору, тексти художніх творів, що сприяють розвитку образного мовлення дітей; укладати сценарії дидактичних мовленнєвих ігор, ситуацій та розробляти мовленнєві завдання; укладати конспекти занять, сценарії літературних ранків і вечорів, розваг; виправляти мовленнєві помилки та огріхи й запобігати виникненню нових; творчо планувати навчально-мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку.

Відповідно до алгоритму дослідження слід визначити структурні компоненти виховання комунікативної толерантності майбутніх вихователів у терціарній системі.

## **2.5 Сутність та структура виховання комунікативної толерантності у майбутніх вихователів**

Виховання комунікативної толерантності як особистісної якості майбутніх фахівців дошкільної освіти викликає закономірний інтерес дослідників, педагогів-практиків, широких кіл громадськості, що обумовлено зростанням соціальних очікувань щодо можливостей сучасних закладів освіти.

Механізм виникнення та прояв комунікативної толерантності пов'язують із явищем емоційного відображення індивідуальних відмінностей, де вирішальну роль відіграє сумісність чи несумісність однойменних якостей у партнерів при спілкуванні – інтелекту з інтелектом, характеру з характером, звичок зі звичками, темпераменту з темпераментом тощо. Водночас «комунікативна толерантність визначає специфіку відносин особистості у ситуації чіткого усвідомлення суб'єктом спілкування своєї відмінності від іншого» [109].

Відсутність єдиного тлумачення дефініції «комунікативна толерантність» призводить до того, що дослідники по-різному підходять до його визначення.

Уперше термін «комунікативна толерантність» було запропоновано В. Бойком як наявна у поведінці індивіда позитивна комунікативна установка. Ця експлікація, на думку вченого, характеризувала ставлення особистості до інших, що визначало ступінь прийнятності нею неприємних психічних станів, якостей та вчинків партнерів при взаємодії» [13, с. 396].

Автор стверджує, що несформованість комунікативної толерантності й негативна комунікативна установка можуть виражатися в завуальованій або відкритій жорстокості до інших, схильності до необґрунтованих негативних узагальнень у сфері взаємин та соціальної діяльності тощо [13, с. 398].

На думку З. Агеевої, комунікативна толерантність – «ставлення особистості до інших, що дозволяє побачити стійкість стану психіки, здатність до взаємодії з ними» [1, с. 50].

Бетті Е. Ріердон визначає комунікативну толерантність як одну з найважливіших і дуже інформативних рис людини. Вона є збиральною, оскільки в ній відображаються фактори виховання, досвід спілкування особистості та різні її прояви – культура, цінності, потреби, інтереси, установки, характер, темперамент, звички, особливості мислення [84, с. 63].

Згідно із науковими розвідками А. Скок «комунікативна толерантність є насамперед здатністю індивіда до взаємодії з іншими, пізнанням особистістю себе та іншої людини, толерантними настановами поведінки й спілкування» [92].

А. Зінченко слушно зазначає, що «комунікативна толерантність майбутнього педагога» полягає в його терплячому ставленні до людей, стриманості стосовно вияву неприємних психічних станів і поведінки інших осіб в інтерактивному процесі, безконфліктності спілкування з дотриманням ціннісних, етичних та естетичних норм [46].

Із точки зору О. Зебревої, комунікативну толерантність слід вивчати як комплексну особистісну якість, що характеризується сукупністю ціннісних установок особистості, які є показником соціальної рефлексії, рівня комунікабельності, здатності вирішувати деструктивні конфліктні ситуації, успішно адаптуватися до соціального оточення, а також опиратися негативним впливам навколишнього середовища» [44].

В. Бойко вважає комунікативну толерантність характеристикою ставлення особистості до людей, що демонструє ступінь її витриманості щодо неприємних та неадекватних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів при взаємодії.

Так, партнери зі спілкування, маючи відмінності в проявах особистісних характеристик (рівні інтелекту, типі темпераменту, характеру тощо), на рівні емоційного сприйняття дають один одному суб'єктивну оцінку цих якостей, зіставляючи їх зі своїми якостями. Результатом такої оцінки може стати те, що деякі якості та відмінності іншого здаються неприйнятними, засуджуються і не приймаються. У разі подібної негативної реакції індивіда на виявлені

відмінності між підструктурами своєї особистості й особистості партнера можна говорити про низький рівень комунікативної толерантності або ж про її відсутність. Якщо ж своєрідність іншої людини не викликає подібних неприємних переживань або залишається зовсім непоміченою, то це може свідчити про прояв комунікативної толерантності.

Отже, щонайменш неприємних та неприйнятних для себе відмінностей знаходить одна людина в іншій, то вищим буде рівень її комунікативної толерантності й менше вона буде засуджувати індивідуальність іншого або дратуватись щодо його відмінних Рис.

Ю. Годорцева під комунікативною толерантністю розуміє професійно важливу якість педагога нового типу, що виявляє свою сутність як здатність сприймати без агресії відмінні від його власних судження, образ життя, характер поведінки, зовнішність та будь-які інші особливості людей, які його оточують у сфері освітнього простору і соціокультурного середовища, шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товарищескості, співпереживання й психологічного комфорту [102].

Цікавими для дослідження є погляди О. Виноградової, яка виокремила наступні підструктури особистості, що зумовлюють комунікативну толерантність: інтелектуальну, ціннісно-орієнтаційну, етичну, естетичну, емоційну, сенсорну, енергодинамічну, характерологічну, алгоритмічну, функціональну. Відтак характеризуючи будь-яку людину, можна визначити рівень комунікативної толерантності як ситуативну, типологічну, професійну та загальнокомунікативну [18].

Узагальнюючи сучасні уявлення про досліджувану особистісну властивість, Г. Безюлева та Г. Шаламова стверджують, що люди, які володіють високим рівнем комунікативної толерантності, урівноважені й добре сумісні з різними типами людей. Ці якості створюють психологічно комфортні умови для спільної діяльності, досягнення взаєморозуміння в колективі, що сприяє вихованню толерантних відносин [5, с. 41].

Отже, для більш наочного відображення аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження поняття «комунікативної толерантності» варто узагальнити її особливості у вигляді таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

### Особливості комунікативної толерантності

Автори	Зміст			
	Психосоціальна характеристика особистості	Професійна якість особистості	Здатність взаємодії індивіда з іншими людьми	Стійкий стан особистості
А. Скок, 2007			+	
В. Бойко, 1998	+		+	
З. Агеева, 2012			+	
Ю. Тодорцева, 2004		+		
А. Ніколаєва, 2007				+
А. Зінченко, 2012			+	
С. Толстікова, 2002		+	+	
О. Виноградова, 2002		+		

Виходячи із узагальнених даних таблиці, можна дійти висновку, що комунікативна толерантність вивчається дослідниками у більшості випадків як здатність взаємодії індивіда з іншими людьми, із чим не можемо не погодитися.

Варто зауважити на класифікації, запропонованій В. Бойком. Науковець виокремив такі види комунікативної толерантності: ситуативна (характеризується стриманим ставленням індивіда до конкретної людини); типологічна (витримане ставлення людини до збірних типів особистостей або груп людей); професійна (проявляється у стриманому ставленні до збірних типів людей, із якими доводиться мати справу за сферою діяльності); загальна комунікативна толерантність (характеризується стриманим ставленням до людей у цілому, тенденції, що обумовлюються життєвим досвідом,

установками, властивостями характеру, моральними принципами, станом психічного здоров'я людини) [13, с.405].

Отже, можна вважати, що комунікативна толерантність є особистісно формуючим чинником і регулятивним механізмом спілкування, оскільки характеризує процес спілкування зсередини та об'єктивно відображає взаємини суб'єктів через комплекс поведінкових реакцій на основі раціонального усвідомлення їх відносин.

Зазначимо, що комунікативна толерантність передбачає вплив на поведінку партнера під час свідомого управління поведінкою в різних ситуаціях спілкування; уміння знаходити правильні форми спілкування з різними людьми; співвідносити свою поведінку з моральними нормами; входити у певну ситуацію спілкування; знаходити теми для спілкування; уникати конфліктів у спілкуванні тощо. При побудові стратегії взаємодії у процесі спілкування комунікативна толерантність дозволяє партнерам розуміти, приймати, поділяти мотиви, цілі, установки один одного, тобто процес пізнання іншої особистості будувати на її емоційному сприйнятті, вивченні її мотивів.

Відтак фундаментом взаємодії вихователя та дошкільників є гуманістична позиція педагога, яка передбачає глибокі знання про дитину, закономірності її розвитку. Він повинен дбати про створення розвивального освітнього простору, формувати у вихованців загальнолюдські цінності, не так оцінювати, як визначати та плекати природу дитини-дошкільника.

Особливості комунікативної толерантності фахівця дошкільної освіти важливо вивчати через призму психічного здоров'я, внутрішньої гармонії або дисгармонії, здатності до самоконтролю та самокорекції. Урівноваженість, емоційна стабільність, уміння виходити з психологічних стресів і конфліктних ситуацій самому й допомагати в цьому іншим – це найважливіші якості, що характеризують вихователя з високим рівнем толерантності. Толерантність педагога полягає в умінні розмірковувати, оцінювати, розуміти навколишню



дійсність, орієнтуватися в ній у будь-який момент і в будь-якому місці, не втрачаючи самостійності свого мислення.

Толерантний вихователь має володіти глибокими розумовими здібностями, продуктивно мислити та діяти, використовувати диференційований підхід у навчанні й вихованні, враховувати індивідуальні якості та здібності дітей.

Отже, для практичної реалізації ідеї гуманістичної основи толерантності у майбутнього педагога необхідно виробити здатність бачити в іншому таку ж людину, як і він сам; проявляти стосовно іншого доброзичливість на вербальному рівні; дотримуватися такту та етикету; вибудовувати спілкування на рівних.

Саме комунікативна толерантність як основна комунікативна якість особистості, що проявляється у витримці, безконфліктності, стійкості, довірливості, здатності приймати індивідуальні риси оточуючих, є для фахівця дошкільної освіти визначальним засобом збереження власної цілісності та доброзичливості.

Принципово важливим для дослідження при аналізі комунікативної толерантності майбутнього фахівця дошкільної освіти є визначення компонентного складу її структури.

Під структурою комунікативної толерантності розуміємо сукупність варіативно стійких компонентів, що зберігаються за різних змін умов життєдіяльності.

В. Бойко зробив спробу визначити основні вміння в структурі комунікативної толерантності, серед яких: приймати індивідуальність іншої людини; оцінювати людей, виходячи з їх Я; долати категоричність своїх оцінок на адресу оточуючих; приховувати або згладжувати неприємні враження при зіткненні з некомунікабельними якостями людей; не прагнути перевиховувати партнера зі спілкування; підтримувати стосунки з людьми незалежно від їх характеру або звичок; швидко пристосовуватися до нових

людей; легко йти на поступки; визнавати свою неправоту; бути стриманим щодо дискомфортних станів оточуючих; не бути злопам'ятним [13, с. 134].

У якості основних «вимірів толерантності», що характеризуються наявністю між ними складних взаємозв'язків та взаємовпливу С. Братченко пропонує використовувати наступні компоненти: особистісний, когнітивний, емоційний, поведінковий, вербальний [14, с. 104–117].

Особистісний компонент толерантності передбачає наявність стійкої ціннісно-сислової особистісної установки та існування різноманітних індивідуальних суджень про навколишній світ, що підкреслюється в Декларації принципів толерантності [29].

Емоційний компонент толерантності включає емпатію, що сприяє формуванню спільності та дозволяє пом'якшити розбіжності, перешкоджаючи їх переростанню в конфліктне протистояння. Крім того, окремим складником означеного компонента може бути емоційна стійкість, яка відображає здатність справлятися з емоційною напругою, що викликана неприємними переживаннями щодо відмінностей між своєю особистістю та особистістю співрозмовника. Розвинена емоційна стійкість і відсутність роздратування дозволяють людині краще усвідомлювати як власні емоційні процеси, так і переживання інших людей.

Поведінковий компонент толерантності відображає найбільшу кількість конкретних умінь та здібностей, оскільки в практичній діяльності реальних міжособистісних і міжкультурних комунікацій демонструє ступінь сприйняття та осмислення відмінностей. До подібних умінь можна віднести не тільки здатність до толерантної комунікації та відстоювання власної точки зору, а й готовність толерантно ставитись до висловлювань інших (сприйняття думок та оцінок інших людей як вираження їх точки зору, має право на існування незалежно від ступеню розбіжності зі своїми власними поглядами). Крім того, до практичних здібностей слід віднести вміння домовлятися, проявляти толерантну поведінку в напружених ситуаціях, зокрема при зіткненні з відмінностями в думках або оцінках.

Вербальний компонент толерантності, на думку С. Братченка, є «поверхневим», «декларативним», оскільки він відображає лише вміння вимовляти правильні слова, що, безумовно, не показує реального відношення до певного явища дійсності [14, с. 104–117].

Погоджуючись у цілому з науковцем, зазначимо, що, на наш погляд, до структури комунікативної толерантності необхідно включати й діяльнісний компонент, який відображає загальну спрямованість діяльності особистості щодо об'єктів та явищ соціального значення.

Варто зауважити, що Л. Бернадська у структурі толерантності пропонує тріаду компонентів: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний. Когнітивний компонент характеризується знаннями про сутність та змістовні аспекти толерантності, усвідомленням значущості толерантності в суспільстві, гнучкістю й критичністю мислення, визнанням існування іншої точки зору, прогнозуванням можливих шляхів вирішення проблеми. Емоційно-ціннісний компонент передбачає емоції, цінності, потреби та мотиви діяльності, що спрямовані на досягнення взаєморозуміння у процесі міжособистісних відносин. Поведінково-діяльнісний компонент сприяє застосуванню знань та умінь у поведінці й виявляється у довірі, співпраці, здатності до діалогу з іншими; доброзичливості; контролі за ситуацією і поведінкою інших людей; самоконтролі [25].

У своєму дослідженні формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки Ю. Тодорцева пропонує тріаду концептуально-ціннісного (система принципів організації педагогічного процесу), особистісно-мотиваційного (характер емоційного ставлення педагога до суб'єктів педагогічної взаємодії) та діялісно-поведінкового (система педагогічних дій щодо організації, контролю та оцінки якості діяльності учасників освітнього процесу) компонентів [102].

Сучасна дослідниця С. Кара, аналізуючи проблему формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів, виокремлює наступні структурні компоненти: мотиваційний,

змістово-операційний та рефлексивний. На її думку «мотиваційний компонент є стрижневим у структурі фахової компетентності та передбачає сформованість духовного світу особистості – потреб, інтересів, прагнень до здійснення педагогічної діяльності на високому науково-методичному рівні, що вимагає застосування фахових знань, умінь і навичок у реальному навчально-виховному процесі. Змістово-операційний компонент передбачає наявність знань (методологічно-філософських, теоретичних, спеціальних), умінь (діагностично-прогностичних, організаційно-регулятивних, контрольних-коригуючих, фахових – гностичних, конструктивних, організаторських, комунікативних, прикладних) і навичок педагога, його професійно значущих якостей (педагогічний оптимізм, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність таких волевих якостей, як цілеспрямованість, самовладання, рішучість). Рефлексивний компонент професійної компетентності відображає уявлення педагога про себе, особистісні якості та результати діяльності; це також самооцінка, яка формує навички самоаналізу власної діяльності» [47].

О. Грива у структурі толерантності особистості виокремлює такі складові: когнітивна складова – знання людини, якими вона свідомо оперує (історія та культура народів світу, регіону мешкання людини, основи релігійних знань; гендерні, вікові, етнічні й інші соціальні особливості представників різних груп; процеси, що характеризують сучасність: глобалізація, підвищена конфліктність світу, кризовість соціуму тощо); аксіологічна складова – ціннісні установки, що забезпечують або не забезпечують толерантність особистості (цінність особистості та культури як соціального феномена) паритетні, взаємоповажні відносини; соціальну відповідальність за свої слова і вчинки; подолання стереотипів, упереджень, агресії; інструментальна складова забезпечує вміння особистості (спілкування з представниками інших культур, соціальних груп тощо; контакт, взаємодія з іншими людьми та групами; здійснення комунікації; дія в умовах полікультурності, в умовах гетерогенних груп; полікультурне мислення; здійснення саморегуляції); якісна складова регламентує якості особистості (терпіння; відсутність тривожності;

емпатійність; критичність мислення; соціальну гнучкість; соціальну перцепцію; емоційну стабільність; самостійність) [27, с. 10].

У своєму дослідженні «Педагогічні умови формування комунікативної толерантності у старшокласників» структурні компоненти комунікативної толерантності О. Скрябіна вивчає в єдності із мотиваційно-ціннісним ставленням до спілкування: когнітивний (усвідомлення та інтеріоризація ідей толерантної комунікації: ідеї багатомірності суспільного буття, єдності в різноманітті, абсолютного поваги людини); інструментальний (уміння проектувати свою взаємодію як толерантне оволодіння сукупністю різноманітних комунікативних умінь, що дозволяють партнерам залишатися комунікативно толерантними стосовно один одного та ситуації); конативний або поведінковий (інтенсивна участь у комунікації, ініціативність, активність і соціальна відповідальність, діалогізація спілкування); емоційний (ставлення особистості до процесу та результатів толерантної комунікації через силу емоцій, коли радість виникає від системи міжособистісних відносин); мотиваційно-ціннісний (ставлення до власної комунікації як до рівноправного діалогу, успіх у якому може бути досягнутий, якщо будуть враховані цілі та інтереси всіх сторін, збережений паритет і повага один до одного). На думку дослідниці, у структурі феномену КТ даний компонент займає чільне місце, виконуючи інтегруючу функцію й забезпечуючи взаємозв'язок інших структурних компонентів [93, с. 33].

Слушним відповідно до теми дослідження є запропонована С. Толстіковою більш розгалужена структура комунікативної толерантності, яка є синтезом наступних підструктур:

- ідентичність (базове уявлення індивідом самого себе та основних життєвих цінностей);
- аксіологічна (сукупність життєвих установок особистості та її мотиваційно-ціннісне ставлення до комунікації як до рівноправного діалогу);

- когнітивна (відображення розумової діяльності індивіда, принципи його розуміння дійсності, звичні для нього стереотипи осмислення проблем та ідей);
- сенсорна (індивідуальна сенсорна організація індивіда й те, який із каналів сприйняття є для нього провідним при взаємодії з навколишньою дійсністю);
- емоційна (стан, у якому здебільшого перебуває індивід: оптимізм / песимізм, збудження / спокій, миролюбність / агресивність тощо);
- характерологічна (вроджені чи набуті стійкі риси особистості);
- соціально-перцептивна (різні варіанти та рівні міжособистісного й групового сприйняття, відображення дійсності);
- конативна (особливості поведінки особистості, її звички, стиль життя, ритуали тощо) [103, с. 27–35].

Натомість, розробляючи теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога, Г. Гайдук під цілісною системою професійної активності фахівця розуміє єдність когнітивно-інформаційного, емоційно-регуляційного, особистісно-комунікативного, поведінково-нормативного компонентів [20, с. 4].

Аналізуючи феномен толерантності, дослідниця Ю. Гордієнко виокремлює мотиваційно-цільовий, змістово-когнітивний, процесуально-комунікативний, рефлексивно-поведінковий компоненти, де мотиваційно-цільовий визначає особистісний зміст діяльності педагога, його критеріями є мотиваційний та цільовий, а показниками – професійна мотивація майбутнього педагога (потреби, інтереси, цінності), мотивація успіху – страху перед невдачею та фахову спрямованість його особистості; змістово-когнітивний – когнітивним критерієм, показниками якого є теоретичні знання про сутність, принципи, функції і межі педагогічної толерантності, ненасилля та права людини і дитини; процесуально-комунікативний – з комунікативним (показник: комунікативна толерантність) та операційним (показник: стиль педагогічного спілкування) критерієм; рефлексивно-поведінковий, – що реалізується у двох напрямках: поведінковий критерій передбачає наявність

внутрішніх механізмів особистості педагога задля налагодження безпосередньої толерантної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, тоді як рефлексивний критерій спрямовує педагога до усвідомлення значущості та ефективності своєї фахової діяльності, критеріями якого є емпатія, адаптивність до агресії, конфліктологічну компетентність та рефлексивної компетентності педагога (рефлексивний критерій) [44].

Аналіз наукової літератури [1; 11; 12; 21; 46] із досліджуваної проблеми приводить нас до розуміння того, що в основі комунікативної толерантності майбутнього вихователя лежить культура гуманної мовленнєвої поведінки особистості. Відповідно, структурні компоненти толерантності сягають витоків гуманного спілкування.

Узагальнивши наявні підходи до структури комунікативної толерантності, докладно проаналізувавши її елементи, виявлені в психолого-педагогічній науковій літературі, та враховуючи власний досвід роботи, виокремлено структурні компоненти комунікативної толерантності майбутнього вихователя ЗДО.

Мотиваційний компонент передбачає емоційно-стійке ставлення до власної комунікації, ставлення до інших як до рівноправних учасників діалогу, успіх у якому може бути досягнутий, якщо будуть враховані інші точки зору, цілі й інтереси усіх сторін, збережений паритет та повага один до одного. Він об'єднує в собі мотиви, потреби, цінності та стосунки, що регулюють толерантну поведінку особистості.

Уважаємо, що зазначений компонент КТ посідає ключову позицію, адже виконує інтегруючий взаємозв'язок усіх інших структурних компонентів комунікативної толерантності.

Когнітивний компонент – це уявлення індивіда про комунікативну толерантність та культуру спілкування, усвідомлення ідеї толерантної комунікації, її відповідність моральним нормам та принципам. Цей компонент відбиває тип мислення кожної конкретної людини: принципи її розуміння навколишньої дійсності, властиві їй стереотипи осмислення ідей, думок,

прийняття рішень. Когнітивний компонент – це своєрідне «інформаційне поле», частини якого характеризують особистість із усіма її особливостями, відображають взаємини в освітньому середовищі, специфіку роботи освітнього закладу та предметний зміст навчання.

Емоційний компонент – це відносно стійкі почуття індивіда до різних суб'єктів й процесу толерантної взаємодії з ними, що виражається в емоційно-ціннісній оцінці міжособистісних відносин. Саме від оцінки, за якою завжди стоїть виражена у тій чи іншій мірі емоція, яка є одним із базових проявів психічної діяльності, та від її характеру і буде залежати, чи виявить індивід у взаємодії з іншим толерантність або ж навпаки – інтолерантність; чи зможе обрати найбільш ефективні способи поведінки й взаємодії з оточуючими тощо. Цей компонент характеризує прояв ставлення (витримку, самовладання, сприйняття й оцінку дій інших людей) із точки зору толерантності.

Діяльнісний компонент характеризує поведінку, в основі якої лежить розуміння, співпраця, комунікативні уміння та навички, стриманість щодо іншої точки зору, критики, конструктивна реакція на провокуючі питання, конфліктні ситуації. Він передбачає включення у виховний процес особистісного досвіду здобувача освіти.

Узагальнюючи наукові погляди представників психолого-педагогічних досліджень, доходимо висновку, що комунікативна толерантність майбутніх фахівців дошкільної освіти – це інтегративна якість особистості, що підпорядковується завданням, змісту та характеру їх діяльності та проявляється у встановленні ефективних комунікативних взаємовідносин із суб'єктами освітнього процесу, структурними компонентами якої є мотиваційний, когнітивний, емоційний та діяльнісний.

Розуміємо виховання комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти як організований педагогічний процес, який спрямовано на особистісний розвиток здобувачів освіти, удосконалення їх індивідуальних особливостей, що виявляються в умінні будувати педагогічне спілкування на рівні діалогу, рівноправних взаємин, довіри та доброзичливості.



Підсумовуючи, доходимо висновку про необхідність виховання комунікативної толерантності у майбутніх вихователів ЗДО у процесі педагогічної практики. Відповідно до алгоритму дослідження монографії логічно буде дослідити структуру творчого саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО.

## **2.6 Сутність та структурні компоненти творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти**

Теоретичне осмислення феномену творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачає розкриття його сутнісних характеристик та структурних компонентів.

Отже, творчий саморозвиток педагога – це складне, педагогічне явище, елементами якого виступають, з одного боку, самопізнання педагога у процесі професійної підготовки, а з іншого – самовдосконалення та творча самореалізація у професійній та творчій діяльності.

Характерними рисами творчого саморозвитку, за С. Анфісовою, є такі:

- послідовність і неперервність. Процес творчого саморозвитку можна представити у вигляді спіралі, кожен виток якої, прямуючи вгору, викликає ряд труднощів, подолання яких дозволяє закріпити досягнуте і перейти до нового етапу сходження по витку спіралі – новоутворенням у творчому саморозвитку. Високого рівня творчого саморозвитку можна досягти при наявності сформованого індивідуального стилю діяльності;
- творчий саморозвиток завжди супроводжується вільним вибором, який проявляється у виборі форм діяльності, засобів діяльності, засобів спілкування;
- повноцінно саморозвиватися особистість може, тільки за умови, якщо вона сама прагне до самовдосконалення [5].

У роботах В. Андрєєва представлено сім стадій творчого саморозвитку особистості [3, С. 64]:

– перша стадія саморозвитку характеризується стійким інтересом, чіткою мотиваційною спрямованістю особистості на певний вид творчої діяльності. Ця стадія може бути умовно названа як стадія виборчої мотиваційно-творчої спрямованості особистості на певний вид діяльності. На цій стадії особистість наче інтуїтивно відчуває, у якій сфері творчої діяльності вона може проявити себе найкращим чином;

– друга стадія саморозвитку характеризується підвищеною інтелектуальною чутливістю особистості до виявлення протиріч і проблем у певній сфері творчої діяльності. Її можна назвати стадією початкового творчого самовизначення;

– третя стадія саморозвитку характеризується підвищеною професійно-творчою активністю особистості в певному виді діяльності. Для цієї стадії характерне інтенсивне творче оволодіння професійними прийомами, методами, засобами відповідного виду діяльності. Ця стадія може бути названа як стадія професійно творчого становлення;

– четверта стадія саморозвитку може бути охарактеризована як стадія перших значних творчих досягнень особистості;

– п'ята стадія саморозвитку характеризується високою продуктивністю особистості. Для цієї стадії характерне формування індивідуального творчого стилю діяльності й майстерності;

– шоста стадія саморозвитку творчої особистості може бути охарактеризована як стадія розквіту таланту;

– сьома стадія саморозвитку творчої особистості характеризується як геніальність.

Можна вважати, що ця характеристика стадій є певним планом досягнення поставленої мети, на який повинні орієнтуватися здобувачі освіти під час свого творчого саморозвитку не тільки в період навчання у закладі фахової передвищої освіти, але і в процесі всієї професійної діяльності.

Важливо також зауважити, що навіть якщо кожен здобувач освіти має при собі потенційний багаж творчих здібностей, його творчий саморозвиток може плідно відбуватися тільки за умови, якщо він зможе долати всі труднощі, що виникають на його життєвому шляху. Професійна ціленаправлена діяльність кожного учасника освітнього процесу «лежить у площині формування та управління організаційною культурою вищого навчального закладу, спрямованої на формування цінності самовдосконалення, розвитку, самореалізації особистості» [127].

Враховуючи міркування В. Андрєєва, можемо зазначити, що творчий саморозвиток можна відрізнити від процесу розвитку за двома істотними ознаками:

а) зміни в особистісній сфері детерміновані не ззовні, а під цілеспрямованим впливом особистості на саму себе;

б) зміни відбуваються не тільки в мотивах, інтелектуальній, емоційній сферах, а й в процесах «самості»: самопізнанні, самовизначенні, самовдосконаленні, самореалізації [3].

При цьому головним механізмом як розвитку, так і саморозвитку є розв'язання суперечностей, вирішення особистістю творчих завдань, що постійно ускладнюються.

Можна виокремити ознаки, що дозволяють уважати особистість мислячою творчо: здатність знаходити варіанти вирішення поставленого завдання, вміння вникнути в проблему і побачити перспективу, відмова від категоричних суджень і орієнтації на авторитети. Сюди ж належить легкість асоціювання, критичність мислення, здатність до узагальнення і готовність пам'яті.

Творчий саморозвиток, як творчий процес, характеризується динамічністю й активністю, залучає всі психічні сторони діяльності особистості. Це супроводжується виникненням нового творчого начала, яке за умови творчої активності зміцнюється, тягне за собою формування творчої особистості, але вже на більш високому рівні творчого саморозвитку.

Основними рисами творчого саморозвитку визначемо такі:

– послідовність і безперервність: процес творчого саморозвитку можна представити як спіраль, кожен виток якої, прямуючи вгору, є лінією труднощів, подолання якої дозволяє закріпити досягнуте і перейти до нового сходження по витку спіралі – новоутворенням в творчому саморозвитку;

– індивідуальність: процес творчого саморозвитку можливий за наявності неповторних індивідуальних особливостей, своєрідних стилів поведінки і діяльності;

– вільність: творчий саморозвиток педагога завжди супроводжується вільним пошуком, який проявляється у виборі форм і засобів діяльності, та засобів спілкування;

– активність і складність: творчий саморозвиток проявляється в процесі активної творчої діяльності на рівні суб'єкта творчості – як складної системи з багатовимірними компонентами, які охоплюють інтелектуальну, мотиваційну, психологічну сфери діяльності.

Слід зазначити, що до творчого саморозвитку людини входять і особистісні її параметри: яскравий прояв прагнення до нового, пошук, вільний творчий вибір методів, прийомів, засобів діяльності, потреба, інтереси, цілеспрямованість у досягненні кінцевих результатів.

Більшого успіху, значних досягнень в області творчого саморозвитку може домогтися особистість, яка володіє яскраво вираженою творчою спрямованістю і багатим творчим потенціалом. Це твердження справедливе і для педагога. Творча спрямованість педагога визначається як його орієнтація на творчість у професійній діяльності, на розвиток себе як творчої індивідуальності та на формування творчого «Я» вихованців. Чим вищий творчий потенціал особистості педагога, тим з більшою ефективністю і системністю застосовуються їм принципи творчого саморозвитку у своїй цілісній єдності.

Процес творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти носить не стихійний характер, не повинен залежати від обставин, оскільки цей

процес завжди усвідомлюється самою особистістю. Якість підготовки дітей дошкільного віку прямо пропорційна особистості вихователя. Адже вихователь як активний суб'єкт і значущий ресурс розвитку дітей виховує культуру їх життєдіяльності, формує усвідомлене і дбайливе ставлення до свого здоров'я як базової життєвої цінності, забезпечує формування позитивної Я-концепції, розуміємо, що без здійснення впливу на власну свідомість вихователь буде не спроможним до осмислення того, що його вплив на дітей (як і інших людей) обумовлений його власними якостями, життєвою концепцією, світорозумінням. Якщо цінностями вихователя стає те, що вступає в протиріччя зі змістом і спрямованістю едукативної діяльності, виникає ефект неадекватності його професійної діяльності. Як відомо, на позитивну Я-концепцію вихователя впливають фізичний стан, психоемоційне благополуччя, професійне середовище, а також спосіб життя (любов до професії або випадковий вибір, шкідливі звички або здоровий спосіб життя, активність або пасивність, оптимізм чи песимізм). Тому вихователю необхідно прагнути стати управлінцем розвивальної діяльності дитини і самого себе, проєктувальником і конструктором умов і засобів нормального розвитку дитини та власного саморозвитку. Тому, творчий саморозвиток вихователів закладів дошкільної освіти безпосередньо впливає на творчий розвиток дітей дошкільного віку.

Отже, поняття «творчий саморозвиток фахівця дошкільної освіти» є комплексним і включає в себе:

- *самопізнання*, яке орієнтоване на самоаналіз особливостей власного мислення, пам'яті, уваги, сприятливі й несприятливі умови вирішення проблемних ситуацій, які виникають в освітній і професійній діяльності, завдяки чому розвиваються рефлексивні здібності;

- *індивідуалізацію* творчої діяльності, адже метою саморозвитку творчих здібностей особистості має бути адаптація загальних методів вирішення завдань з урахуванням особистих здібностей і ситуації;

- *самоуправління* процесом саморозвитку, серед яких виокремлюємо цілепокладання, планування, самоорганізацію, самоконтроль. Перед майбутнім

фахівцем дошкільної освіти постають завдання як глобальні (життєві), так і конкретні (здійснення певної діяльності). Важливим у цьому разі є розвиток уміння визначати пріоритетність завдань і встановлювати реальні терміни їх досягнення. У плануванні діяльності важливим є врахування часу, аналіз тимчасових витрат і ступеня їх раціональності. Для підвищення самоорганізації необхідно навчитися приступати до діяльності без зволікання, виконувати призначене якісно, використовувати самонаказ і щодня давати собі звіт про результати виконаної діяльності;

– *абнотивність*, яка об'єднує в собі якості, необхідні для створення комплексу умов для розвитку дітей з ознаками обдарованості, та актуалізує творчий потенціал і креативні здібності самого вихователя. Це комплексна здатність вихователя до адекватного сприйняття, осмислення, розуміння і прийняття креативної дитини, здатність помітити обдаровану дитину і надати необхідну психолого-педагогічну підтримку в розвитку її творчого потенціалу, інтегративний показник готовності та здатності педагога до розвитку обдарованих дітей в умовах освітнього процесу.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє говорити про існування різних підходів до виявлення структурних компонентів саморозвитку педагога.

Зокрема А. Смолюк компонентами готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи визначає такі:

– *когнітивно-пізнавальний* (опанування системою педагогічних і психологічних знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку; обізнаність майбутнього педагога із сутністю професійного саморозвитку, його функцій, змісту, особливостями, складовими елементами тощо, а також відображає рівень інтелектуального розвитку [114];

– *операційно-діяльнісний* (принципи, методи, форми, засоби навчання; активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, встановлення між ними суб'єкт-суб'єктних взаємин; застосування сучасних діалогічних методів, прийомів, форм педагогічної взаємодії) [114];

– *потребово-мотиваційний* (розвиток мотиваційної сфери, позитивне ставлення до професійної діяльності, ступінь спрямованості на професійний саморозвиток у педагогічній діяльності та свідоме прагнення самовдосконалювати себе та свою діяльність; розвиненість волевих якостей, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності майбутнього педагога) [114];

– *рефлексивно-ціннісний* (ціннісне ставлення до власної професійної діяльності; світоглядна позиція, особистісні пріоритети, інтереси та звички; професійна самореалізація; саморегуляція та професійна рефлексія) [114];

– *соціально-комунікативний* (система комунікаційних взаємозв'язків між учасниками освітнього процесу; емпатія, сприйняття себе й інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення своєї соціальної ролі тощо, так і на індивідуально-психологічному рівні; уміння встановлювати і підтримувати контакт, зворотний зв'язок; мовна компетентність, культура мовлення, мовленнєва активність; комунікативні знання, навички; комунікативні уміння) [114, С. 93–95].

У дослідженні Н. Шустової основними критеріями сформованості здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи визначено:

– критерій загальної здатності до особистісного розвитку (показники: розвинене логічне і критичне мислення; володіння навичками планування, проєктування; пізнавальна активність; уміння використати набуті знання у практичній діяльності) [146];

– критерій здатності здобувача освіти до вдосконалення власної діяльності (показники: здатність до осмислення та оцінювання власних можливостей щодо подолання утруднень, проблем; уміння оцінювати результати своєї діяльності; уміння використовувати прийоми удосконалення власної діяльності; здатність отримати необхідну інформацію шляхом самостійного опрацювання джерел; здатність до визнання помилок та корекції власної діяльності) [146];

– критерій здатності майбутнього вчителя до вдосконалення професійних якостей (показники: усвідомлення необхідності розвиватися в професії; володіння системними професійними знаннями; здатність аналізувати та порівнювати досвід педагогічної діяльності) [146];

– критерій здатності до ефективної самостійної діяльності з метою професійного зростання (показники: ефективність самостійної пізнавальної діяльності; здатність до самоспостереження та самоаналізу; знання про джерела, форми та способи самоосвіти вчителя) [146];

– критерій здатності до реалізації технології професійного саморозвитку (показники: сукупність знань про професійний саморозвиток вчителя; розуміння методів і прийомів професійного саморозвитку вчителя; здатність самостійно визначити мету та завдання власного професійного саморозвитку; здатність самостійно виділити етапи власного професійного саморозвитку; уміння самостійно підібрати доцільні методи та засоби саморозвитку) [146, С. 85–86].

У наукових розвідках В. Ільчук представлені такі компоненти професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін:

– *ціннісно-мотиваційний*, який визначає ставлення викладача до професійного саморозвитку; усвідомлення ролі професійного саморозвитку; наявність стійких інтересів в області педагогіки та психології; потребу в самопізнанні та професійному саморозвитку; психологічну готовність викладача до професійного саморозвитку, наявність акмеологічної мети [36];

– *когнітивний*, що передбачає оснащеність викладачів психолого-педагогічними, методичними та спеціальними знаннями [36];

– *операційний*, що включає володіння викладачем комплексом умінь, необхідним для професійної діяльності, що надалі він за бажання зможе вдосконалювати: уміння творити життєві цінності й досягати конкретних практичних результатів у педагогічній професії; уміння розрізняти цілі-результати й проміжні цілі-засоби; уміння самостійно формувати, розвивати, творчо перетворювати необхідні професійні якості; уміння планувати



свою роботу та перебудувати систему діяльності; уміння, пов'язані з діяльністю щодо самоосвіти, самовиховання [36];

– *рефлексивний*, який включає сформовані у викладача вміння здійснювати контрольну-оцінювальну діяльність, спрямовану на себе; уміння усвідомлювати й співвідносити свої можливості з соціальними вимогами; сформованість самосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності та адекватної самооцінки [36, С. 70–73].

Основними структурними компонентами готовності майбутнього фахівця до саморозвитку в професійній діяльності І. Шевченко визначає:

– *когнітивний* (рівень предметних та загальнокультурних знань, що є засобами продуктивного здійснення музичної інтерпретаційної діяльності);

– *емоційно-особистісний* (особистісне ставлення до процесу опанування образною сутністю музичних творів);

– *діяльнісно-поведінковий* (озвучення особистіснозначущих інтерпретаційних версій твору) [144].

Проаналізувавши та узагальнивши теоретичні праці вчених із різних наукових галузей, Т. Калугіна виокремлює п'ять компонентів готовності до професійного саморозвитку викладача іноземної мови – когнітивно-пізнавальний, потребово-мотиваційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-ціннісний та соціально-комунікативний – із відповідними критеріями (гностичний, акмеологічний, технологічний, аксіологічний та рефлексивний) [37].

Г. Топчій, визначаючи суть професійного саморозвитку майбутнього вчителя як особливого виду його цілеспрямованої діяльності щодо особистісного саморозвитку, наголошує, що результатом такого саморозвитку є формування мотиваційно-ціннісної, когнітивної та діяльнісної сфер за рахунок структурних елементів саморозвитку, та визначає критеріями творчого саморозвитку мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, особистісно-рефлексивний [118, С. 3].

О. Слободян інтегральними показниками творчого саморозвитку особистості здобувача педколеджу визнає: ставлення до діяльності з творчого саморозвитку особистості; оволодіння механізмами творчого саморозвитку особистості; результативність діяльності щодо самовдосконалення особистості; рівень оволодіння інформаційним інтелектуально-культурним простором; уміння самореалізувати творчий потенціал особистості [112, С. 17].

Аналіз різних поглядів науковців, специфіка творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу дозволяє систематизувати структуру творчого саморозвитку у взаємодії таких компонентів: особистісно-світоглядного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісно-креативного.

Наочно структуру творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти представлено на Рис. 2.6.

<b>Творчий саморозвиток майбутніх фахівців</b> дошкільної освіти	<b>Особистісно-світоглядний компонент</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- система знань про саморозвиток (науково-теоретичні знання (загальнокультурна підготовка), оперативні знання (психолого-педагогічна підготовка) та технологічні знання (закономірностей, принципів, бар'єрів творчого саморозвитку);</li> <li>- гуманістичний світогляд (формування власного розуміння сенсу життя, діяльності, власного ставлення до світу, до людей і самого себе, адекватно оцінювати протиріччя соціальної дійсності, дії і вчинки інших людей, визначання моральних орієнтирів життєдіяльності і взаємостосунків з іншими людьми, вироблення життєвої філософії);</li> <li>- творче мислення (засвоєння завдання; пошук зв'язків; реалізація знайденого рішення; перевірка правильності рішення проблемної задачі).</li> </ul>
	<b>Мотиваційно-ціннісний компонент</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мотивація до творчого саморозвитку;</li> <li>- ціннісні орієнтації (стійка і усвідомлена позиція до самовдосконалення);</li> <li>- емоційна спрямованість особистості (система пізнавальних інтересів).</li> </ul>
	<b>Діяльнісно-креативний компонент</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- педагогічна імпровізація;</li> <li>- здатність до проектування і самоаналізу;</li> <li>- професійні уміння.</li> </ul>

Рис. 2.6 Структура творчого саморозвитку майбутніх фахівців ЗДО

**Особистісно-світоглядний компонент** посідає провідне місце в структурі творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти, адже він відображає наявність системних педагогічних знань про саморозвиток, гуманістичний світогляд майбутнього педагога та рівень його творчого мислення.

До змісту системних знань відносимо науково-теоретичні знання (загальнокультурна підготовка), оперативні знання (психолого-педагогічна підготовка) та технологічні знання (закономірностей, принципів, бар'єрів творчого саморозвитку).

Важливим для вчителя є набуття загальнокультурної компетентності, яку М. Розов представляє у вигляді трьох аспектів: змістовий (осмислення ситуації в контексті культурних зразків, розуміння, відношення, оцінки); проблемно-практичний (адекватність розпізнавання ситуації, постановки і виконання цілей, завдань, норм за певних обставин); комунікативний (адекватне спілкування в ситуаціях культурного контексту) [103, С. 18-26.].

Проблемами загальної культури фахівця як соціокультурного явища опікувалися В. Біблер, М. Гончаренко, М. Каган та інші [13]. Науковці (Ю. Аксьонов, В. Чесноков) визначають загальну культуру особистості як рівень розвитку і реалізації сутнісних сил людини, сукупність компетенцій, пов'язаних із здатністю брати на себе відповідальність, шанобливе ставлення до чужих традицій тощо.

Зміст науково-теоретичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачає розвиток здібностей до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; оволодіння сучасними знаннями та застосуванням їх у практичних ситуаціях; збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку; міжособистісної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу.

У процесі науково-теоретичної підготовки здобувачі освіти опановують уміння аналізувати педагогічні явища; виокремлювати в педагогічній теорії

положення, висновки, закономірності; знаходити способи оптимального вирішення педагогічних завдань; забезпечувати індивідуальне, групове і міжгрупове спілкування, запобігати конфліктам; розвивати себе як культурну особистість.

Оперативні знання включають професійні знання, уміння саморегуляції, об'єднуючи конкретні засоби перетворення педагогічної ситуації та індивідуальних можливостей здобувача. Сформованість оперативних знань пов'язуємо з умінням майбутнього педагога співвідносити знання про можливі перетворення в педагогічній діяльності і в самому собі відповідно до професійних вимог, обирати засоби і способи для досягнення поставленої мети, визначати умови, за допомогою яких поставлена мета може бути досягнута, аналізувати причини успіху чи неуспіху і закріплювати отриманий результат в індивідуальному досвіді. Психолого-педагогічна підготовка передбачає розвиток самоаналізу, самооцінки і самовдосконалення особистості здобувача освіти.

В основі саморозвитку лежать вищі потреби – самовираження, самовизначення, які формують мотиви, завдяки яким особистість засвоює соціальний досвід і розвивається. Однією із значущих є потреба в самоствердженні, що виражається в прагненні отримати суспільне визнання з боку інших, реалізуватися так, щоб скористатися ефектом цієї самореалізації (у творчості, спілкуванні, соціальній діяльності). Самоствердження, як потреба у втіленні своїх сутнісних сил, є частиною саморозвитку як розвитку для кращої самореалізації в майбутньому.

Тому змістовними характеристиками технологічних знань визначаємо знання закономірностей, принципів, бар'єрів саморозвитку. Серед закономірностей саморозвитку особистості вихователя можна виокремити такі: досягнення певної мети здійснюється за допомогою її конкретизації; постійний самоконтроль поведінки дозволяє відстежувати результати творчого саморозвитку, виявляти свої сильні й слабкі сторони; інтеграція особистості, тобто саморозвиток буде здійснюватися активніше

й успішніше в разі підтримки нею більш слабкої та менш захищеної особистості.

Наступною складовою технологічних знань є здатність до вибору різних методів і засобів, необхідних для творчого саморозвитку. У процесі саморозвитку вихователь повинен здійснювати відбір необхідних методів і засобів, що сприяють його самовдосконаленню. Окрім того, йому необхідно здійснювати постійний самоаналіз, діагностуючи наявні недоліки і можливі перспективи подальшого самовдосконалення.

Складовою особистісно-світоглядного компоненту є *гуманістичний світогляд* майбутнього фахівця дошкільної освіти. Світогляд дозволяє людині формувати власне розуміння сенсу життя, діяльності, власне ставлення до світу, до людей і самого себе, адекватно оцінювати протиріччя соціальної дійсності, дії та вчинки інших людей, визначати моральні орієнтири життєдіяльності та взаємостосунків з іншими людьми, виробляти життєву філософію.

Гуманістичний світогляд О. Біліченко та В. Стоянов визначають як цілісний образ світу та систему стратегічного до нього ставлення. Він виходить із визнання єдності всього суцього та першопричин буття, базується на всебічному уявленні про людину та навколишню дійсність і відображається в усвідомленні цієї єдності й місця в ній людини [14, С. 169–174].

Д. Пащенко визначає гуманістичний світогляд як систему поглядів, переконань та ідеалів особистості, орієнтовану на визнання людини як найвищої цінності та на пізнання і вдосконалення себе й оточення відповідно до законів матеріального і духовного світу [79, С. 264–269].

Як зазначає Н. Павинська, педагогічна складова гуманістичного світогляду полягає в тому, щоб закласти у вихованцях основи розсудливості, навчити самостійно міркувати над проблемами добра і зла, істини і брехні. Вона чужа щодо технології вироблення сліпого наслідування традиційним правилам, нормам і приписам. Формування гуманістичного світогляду в майбутніх педагогів вимагає складної психологічної

перебудови вже дорослої людини, перегляду багатьох правил її поведінки і позицій [78, С. 242].

Тож, у будь-якій свідомій і цілеспрямованій дії або поведінці виокремлюється внутрішній моральний зміст, який стає мотивом дії або вчинку. Цей моральний зміст надає гуманістичній спрямованості соціальну орієнтацію майбутнього фахівця дошкільної освіти, розкриваючи тим самим наявність гуманістичного ставлення особистості до світу, людей і самої себе. Гуманістичний підхід до особистості дитини і створює ті стосунки, які визначають гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності та спілкування вихователя. Гуманістична спрямованість діяльності та спілкування, зі свого боку, фіксує гуманістичні відносини між вихователем і дітьми (взаємний перехід цінностей «для себе» у цінності «для іншого»), які підпорядковують собі інші типи відносин. У гуманістичних відносинах знаходять своє вираження потреби та інтереси педагога в справі виховання моральної доброчесної дитини. Специфіка світогляду в цілому і гуманістичного світогляду зокрема полягає в його ціннісно-орієнтаційних властивостях. Гуманістичний світогляд зорієнтовує як на зовнішню поведінку педагога й вихованця, так і допомагає розкрити внутрішній світ особистості. Педагог, здійснивши моральну оцінку, висловивши оцінне й ціннісне ставлення, починає співвідносити свої дії та вчинки, своє спілкування через призму гуманістичних критеріїв. Кожен народ, кожна епоха формують свої педагогічні оцінки, які базуються на досвіді попередніх поколінь, але й показують перспективу на майбутнє.

Гуманістичний світогляд покликаний урівноважувати моральні феномени, що знаходяться наче поза людиною, поза її відносинами та її ціннісними орієнтаціями. Він орієнтує вихователя переважно на особистість, на цінності особистості. У цьому світогляді чітко проявляється гуманістична (особистісна) основа щодо світу, до людей. Сутність гуманістичного світогляду полягає в тому, що він акумулює в собі цінності людини, її дій, вчинків, діяльності, орієнтованих на іншу людину, її розвиток

і розвиток культури, суб'єктом якої вона є. Гуманістичний світогляд, аналізуючи людину як цінність, її діяльності, стає моральним гарантом діяльності, яка має внутрішньо етичний зміст. Людина співвідносить результати діяльності (передбачувані або досягнуті) з наслідками, до яких вони приведуть: конструктивними чи деструктивними.

Стосовно *творчого мислення*, як складової особистісно-світоглядного компоненту, слід зазначити, що в цілому у вітчизняній і зарубіжній науці його вивчали як результат діяльності, пов'язаний зі створенням нового продукту (Ж. Тейлор, Р. Вайсберг); як властивість особистості в цілому (А. Маслоу, К. Роджерс); як особистісну категорію, пов'язану із саморозвитком і самоактуалізацією (Н. Роджерс); як сукупність якісних характеристик (Д. Богоявленська, Ю. Кулюткин, Дж. Гілфорд, Е. Торренс).

Цінним для дослідження є наукові розвідки Дж. Гілфорда, яким було виокремлено чотири основних параметри творчого мислення:

– оригінальність – своєрідність творчого мислення, незвичайність підходу до проблеми і визначається числом окремих відповідей, незвичайним вживанням елементів, оригінальністю структури відповіді);

– гнучкість – здатність виявляти основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його застосування;

– швидкість – здатність висловлювати якомога більше ідей за короткий проміжок часу;

– точність – вибір адекватного рішення, що відповідає поставленій меті [150].

Зі свого боку Е. Торренс виокремлює у творчому мисленні такі якісні характеристики: чутливість до проблем; відчуття незадоволеності й недостатності своїх знань; чутливість до відсутніх елементів, до дисгармонії; пізнання проблем; пошук рішень; здогадки, пов'язані з недостатніми знаннями для вирішення; формулювання гіпотез [166, С. 136–140].

Сучасні дослідники (Л. Міщиха, В. Рибалка, В. Шапар) якості основної характеристики творчого мислення визначають здатність проектування і генерування ідей. Згідно з Я. Пономарьовим, основу психічного механізму творчої діяльності та творчого мислення становить взаємодія зовнішнього предметного і внутрішнього модельного плану дії. Процес вирішення розумових завдань містить у собі низку фаз: довільний логічний пошук; інтуїтивне рішення; осяяння, вербалізація інтуїтивного рішення; формалізація вербалізованого рішення [86, С. 157–164].

За А. Матюшкіним, процес творчого мислення співвідноситься з процесом вирішення проблемних завдань, який містить у собі такі етапи: засвоєння завдання; пошук зв'язків; реалізація знайденого рішення; перевірка правильності рішення проблемної задачі [64, С. 128–141].

До якісних характеристик творчого мислення як складової особистісно-світоглядного компоненту відносимо здатність висловлювати якомога більше ідей за короткий проміжок часу; здатність породжувати нові нестандартні ідеї; здатність до прогнозування невідомого та способів його досягнення, оцінку наявних відомостей і отриманих результатів.

Важливу роль у структурі творчого саморозвитку здобувачів освіти відіграє *мотиваційно-ціннісний компонент*, до змісту якого відносимо наявність мотивації до творчого саморозвитку, ціннісні орієнтири та емоційне спрямування особистості.

Підставою для виявлення та з'ясування змісту мотиваційно-ціннісного компонента стали психологічні положення теорії мотивації (В. Вілюнас, О. Леонт'єв, В. Мерлін, Д. Узнадзе, Дж. Аткинсон, О. Маслоу, Х. Хекгаузен та інші), пов'язані з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил її діяльності, поведінки. Можна стверджувати, що більшістю авторів розуміють мотивацію як сукупність факторів, які стимулюють активність людини і спрямовують її поведінку та систему психологічно різнорідних чинників, що детермінують поведінку і діяльність людини [141, С. 173].



*Мотивація до творчого саморозвитку* є провідною рушійною силою, яка спонукає і надає спрямованість цьому процесу. Опираючись на наукові розвідки (Л. Анциферова, Д. Леонт'єв, М. Мамардашвілі, А. Маслоу, С. Рубінштейн, Г. Сельє, В. Франкл, І. Чесноков), визначили основні мотиви які спонукають майбутнього педагога до цілеспрямованої самозміни.

Пізнання і розуміння себе стають мотивами саморозвитку людини, починаючи з підліткового та юнацького віку. Тільки знаючи себе, розуміючи свої потреби і приймаючи свої особливості, людина може стати повноцінною особистістю, навчитися краще розуміти інших людей, ефективніше будувати відносини з ними.

Базовою мотивацією творчого саморозвитку виступає прагнення людини до збагачення своїх сутнісних сил. Це прагнення найбільш характеризує зрілу особистість. Л. Анциферова вказує, що розвиток є основним способом буття особистості, й висловлює основну потребу людини як універсальної родової істоти – «постійно виходити за свої межі, досягати можливої повноти втілення в індивідуальній формі своєї родової сутності» [6, С. 4].

Самореалізація – ще один із можливих мотивів творчого саморозвитку особистості. Саморозвиток і самореалізація тісно пов'язані, але не тотожні феномени, які мають різну мотиваційну основу. «Предметна реальність соціально значущого внеску» як критерій самореалізації, за Д. Леонт'євим, вимагає від людини досить високого рівня здібностей і перш за все працездатності. Ці рівні повинні принаймні наближатися до середніх показників або перевищувати їх, щоб забезпечити соціальну значущість предметного внеску. Але тим самим прагнення до реалізації з необхідністю спонукає людину до саморозвитку, оскільки, як підкреслює Д. Леонт'єв, саморозвиток створює для людини можливість самореалізуватися на більш високому рівні [52, С. 58].

Саморозвиток як виявлення своєї самості та прояв її у світі може виступити і як мета, і як мотив творчого саморозвитку.

До саморозвитку може спонукати і самоствердження як прагнення людини до суспільного визнання, потреба утвердити себе серед людей, посісти своє місце, свій простір, не загубитися в цьому житті й сказати «Так!» на її виклики (А. Ленгле) [58, С. 26–38].

Про мотиваційну силу прагнення до самоактуалізації зауважував А. Маслоу. Якщо середньостатистичний індивід мотивується тим, що йому бракує: він шукає шляхів задоволення своїх потреб у безпеці, залежності, любові, повазі й самооцінці, то психологічно здорова людина «мотивується головним чином потребою в розвитку й актуалізації в найповнішій мірі своїх потенцій і здібностей» [63, С. 24–29].

В умовах сучасної культури прагнення людини до самореалізації, самоствердження, самовираження, самоактуалізації здійснюється перш за все за допомогою її професійної діяльності, яка і сама може виступати мотивом творчого саморозвитку. Адже професійна підготовка до отримання престижної спеціальності вимагає цілеспрямованої роботи над собою. Орієнтованість педагога на особистісну модель впливу з дітьми визначає його цільові установки, серед яких вагоме місце посідає створення умов для власного творчого саморозвитку [21, С. 30].

Мотивами творчого саморозвитку виступають повнота існування, повнота буття і, пов'язана з ними, повнота особистісного функціонування. Повнота існування належить до загальнолюдських базових мотивацій. М. Мамардашвілі писав: «Як живі істоти, до чого прагнемо? Перш за все до повноти свого потенційного існування, хочемо реалізувати себе в рамках людської гідності та прагнемо зробити так, щоб життя не протікало у нас крізь пальці, а зібрати його із розрізнених епізодів свого існування і т.д.» [60, С. 208].

Усвідомлення власних мотивів – важливий крок на шляху досягнення справжньої суб'єктності у творчому саморозвитку. Особливо з точки зору орієнтовного значення мотиваційного потенціалу людини. Мотивація має орієнтуватися на систему цінностей людини.

*Ціннісні орієнтири* процесу творчого саморозвитку й усвідомлення його як сенсу своєї життєдіяльності є наступною складовою мотиваційно-ціннісного компонента.

Ціннісне ставлення вихователя до процесу саморозвитку характеризується стійкою й усвідомленою позицією до самовдосконалення, яка розцінюється як важлива складова професійного становлення. Окрім того, педагог повинен прагнути до того, щоб процес його самовдосконалення протікав безперервно, бо процес саморозвитку є самостійною, ціннісноорієнтованою діяльністю щодо безперервності самозмін.

Керуємося в дослідженні визначенням О. Молчанюк, яка визначає «цінності» як специфічні соціальні об'єкти навколишнього світу, що мають позитивне або негативне значення для людини й суспільства [67, С. 17].

У своїй сукупності система цінностей визначає моральну позицію особистості, спрямованість якій надається гуманістичним світоглядом. Цінності заради іншого реалізуються в діяльності та спілкуванні в межах гуманістичного підходу до особистості дитини. До кола таких цінностей належать істина, краса, новизна, унікальність, справедливість, лаконічність, простота, доброта, акуратність, ефективність, любов, чесність, невинність, досконалість, порядок, елегантність, зростання, чистота, справжність, спокій, мир тощо. [63, С. 293].

Цінності не спонукають, не підштовхують людину, але, швидше, ведуть, притягують її. І в людини є «свобода робити вибір між прийняттям і відкиданням пропонованого, тобто між тим, здійснити потенційний сенс або залишити його нереалізованим» [122, С. 246]. Прагнення людини до усвідомленого існування належить до сфери духовних явищ. Досліджуючи питання динаміки, В. Франкл виходить із того, що «пошук людиною сенсу й цінностей швидше викличе внутрішнє напруження, ніж призведе до внутрішньої рівноваги». Але, як вважає В. Франкл, саме ця напруга є необхідною умовою психічного здоров'я, яке ґрунтується на понятті «між тим, що людина вже досягла, і тим, що ще повинна здійснити; або тим, чим вона є, і тим, чим вона повинна стати» [122, С. 250–251]. Ніхто не зможе вказати людині, окрім неї самої,

у чому полягає сенс її життя. Тим більше, що «сенс життя різниться від людини до людини, від дня на день, і від години до години», і «важливий не сенс життя в загальному, але, скоріше, специфічний сенс життя особистості в цей момент» [122, С. 254].

Л. Москальова зазначає, що педагогічні цінності слугують для ефективного виконання професійного обов'язку, виступають регулятором для досягнення майбутніми учителями оптимальних результатів у вихованні морально-етичної культури, особливим механізмом постановки загальної мети професійного й особистісного зростання в соціумі [69, С. 26].

Змістом ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів дошкільної освіти визначаємо особистісні сенси, усвідомлення себе як професіонала, особистісно значущі професійні якості, прагнення до творчого засвоєння знань і комплексних умінь; прагнення до успіху, творчих надбань; духовна спрямованість особистості.

Емоції, *емоційна спрямованість особистості* – важливі детермінанти виховання цілісної особистості. Особливо актуальна емоційна складова в процесі професійного становлення особистості, її творчого саморозвитку. У роботі Б. Додонова «Емоції як цінність» зазначено, що емоції в професійному плані носять «ненасичений» характер. Отже, вони є внутрішнім індикатором таких характеристик особистості, як задоволеність професійним вибором, кар'єрні інтенції, життєва успішність людини в цілому [27]. Також емоції виступають як позитивні самостійні цінності [27].

Ключ до розуміння схильностей та вподобань певної предметної діяльності розуміємо в ціннісній функції емоцій. Емоції виникають під час діяльності, спрямованої на задоволення основних потреб людини; потім ці емоції (або потреби, пережиті у вигляді емоцій) є спонуканням до подібної діяльності й надалі. Емоційна спрямованість особистості визначається через домінуючі емоції та перевагу певних емоційних переживань.

Під емоційними уподобаннями розуміємо значущість тих чи інших емоцій для майбутнього педагога, а також їх певну індивідуально-особистісну

ієрархію. Отже, схильності особистості до творчого саморозвитку пов'язані з утворенням постійної мотивації до цього процесу, яка забезпечує суб'єкта «цінними емоціями». Усвідомлення предмета потреби в саморозвитку, лежить в основі бажання займатися діяльністю, а структура емоційних переваг впливає на вибір цієї діяльності.

Результати цих досліджень (О. Доценко, В. Зарицька, У. Кіреєва, Н. Коврига, Е. Носенко, Д. Труфанов, Р. Шаміонов) дозволяють зробити висновок про співвідношення домінуючих емоційних переваг і творчого спрямування діяльності. Зокрема В. Зарицька наголошує, що існує чітка залежність успішності функціонування індивіда від точності його орієнтації, у тому числі й емоційної, яка особливо важлива в період складного і багатогранного функціонування сучасного суспільства як динамічного соціального організму зі всезростаючими в ньому системними змінами, що обумовлює гостру потребу розвитку потенціалу емоційного інтелекту людини задля її ефективної соціальної адаптації та успішної самореалізації [32].

Також показники емоційного спрямування особистості обумовлені становленням системи пізнавальних інтересів, які виступають як основа творчого саморозвитку. Пізнавальний інтерес розуміється як вибіркове ставлення до дійсності, що виявляється в прагненні до пізнання певних об'єктів або явищ, оволодінні конкретними способами діяльності [38]. Інтерес також виступає як мотив, який діє в силу своєї усвідомленої значимості й емоційної привабливості. Основу різноманітних інтересів становить потреба в пізнанні, процес задоволення цієї потреби забезпечує людину позитивними емоціями. Інтерес до процесу творчого саморозвитку спонукає до відповідної освітньої діяльності, тим самим породжуючи схильність або переходячи в неї. Тому, і емоції, і пізнавальні інтереси, з одного боку, пов'язані зі структурою потреб особистості, а з іншого – спонукають людину до вибору діяльності, в якій реалізуються її певні схильності.

*Емоційне спрямування особистості педагога як складова мотиваційно-ціннісного компоненту творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної*

освіти характеризується з боку наявності емоційно-позитивного ставлення до змісту і процесу творчого саморозвитку; емоційної стійкості та здатності контролювати процес творчого саморозвитку; усвідомлення і позитивного сприйняття власного образу «Я» як професіонала; здатності визначати мету, перспективу і докладати емоційно-вольові та інтелектуальні зусилля для її досягнення; наявності пізнавальних інтересів.

**Діяльнісно-креативний компонент** творчого саморозвитку передбачає наявність здатності до педагогічної імпровізації, до проєктування й самоаналізу власного творчого саморозвитку та розвитку особистісного потенціалу дітей дошкільного віку та сформовані професійні вміння.

Зміст цього компонента включає в себе здатність до постановки цілей і завдань творчого саморозвитку, планування певної діяльності зі самовдосконалення. Зазначені здібності мають особливу значущість, адже через висування цілей здобувач освіти може чітко уявляти те, що йому необхідно досягти. Правильно поставлені завдання визначають шлях досягнення цілей. Здатність майбутнього педагога до постановки цілей і завдань самовдосконалення є важливою умовою реалізації його діяльності з творчого саморозвитку, бо саме здатність правильно поставити цілі й визначити завдання саморозвитку виступають як початковий етап діялісно-креативного компонента.

Визначаючи сутність *педагогічної імпровізації*, спиралися на наукові розвідки Л. Берікханової, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, О. Куцевол, В. Смирєнського, Т. Фокіної, В. Харькіна та ін.

Поняття педагогічна імпровізація науковці вивчають як: акт, у процесі якого виконання однакове або відразу йде за створенням об'єктивно чи суб'єктивно нового, що є одним із елементів педагогічної діяльності, і в той же час – своєрідний механізм трансформації педагогічних знань, умінь, техніки в педагогіці, творчого характеру дії (штампа у творчості)» (В. Харькін) [130]; специфічну форму перетворювальної діяльності вчителя, що проявляється в момент живого спілкування

з учнем і що полягає в швидкому й ефективному втіленні творчого педагогічного задуму, в оперативному коригуванні проекту уроку відповідно до конкретних умов діяльності й творчих можливостей педагога» (Л. Берікханова) [11, С. 65–67]; однією з психологічних умов професійної діяльності вчителя поряд із педагогічними ерудицією, цілепокладанням, мисленням, інтуїцією, спостережливістю, пильністю, винахідливістю, рефлексією й визначає її сутність як «знаходження раптового педагогічного розв'язання і його миттєве втілення, збіг процесів творіння і застосування при їхній мінімальній розбіжності» (О. Маркова) [62, С. 87]; об'єктивну складову освітнього процесу, що виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв'язання суперечностей між його стереотипними та несподіваними елементами в безпосередньому спілкуванні вчителя й учнів» (В. Смиренський) [113, С. 190].

Педагогічну імпровізацію слід вивчати як вид творчої педагогічної діяльності, що здійснюється під час педагогічного спілкування педагога і дітей та корегує початковий педагогічний задум (проект) відповідно до реальних умов перебігу навчальної діяльності миттєво, без попереднього осмислення й обдумування, на основі попереднього досвіду педагога, накопичених знань, ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки, ерудиції, уяви й інтуїції [139].

Основними ознаками педагогічної імпровізації науковці називають збіг процесів творення і виконання або їх мінімальну розбіжність, миттєвість і, у більшості випадків, публічний характер; розвиненість уяви, інтуїції; сформованість уміння застосовувати професійні знання в практичній діяльності; розвиненість комунікативних здібностей та вміння миттєво перевтілюватись і адекватно приймати рішення, органічно переходити від експромтного до запланованого виду діяльності.

Враховуючи той факт, що в дослідженні визначено педагогічну імпровізацію як складову діяльнісно-креативного компонента творчого саморозвитку, варто виокремити операційні, організаційні, рефлексивні й особистісні вміння майбутніх фахівців дошкільної освіти.

До операційних віднесено вміння швидко аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, абстрагувати педагогічну ситуацію; оперативно приймати рішення та миттєво його реалізовувати; швидко, об'єктивно оцінювати процес творчого саморозвитку; органічно перейти від експромту до запланованого; швидко перевтілюватися.

До організаційних віднесено вміння керувати власними емоціями і почуттями; оперативно мобілізувати власні сили у скрутній ситуації; швидко організовувати творчу діяльність і спілкування; доводити, обґрунтовувати власні судження й висновки.

До рефлексивних віднесено вміння оперативно аналізувати й адекватно оцінювати саморозвивальну діяльність та емоційний стан власний і дітей; об'єктивно оцінювати готовність до педагогічної імпровізації та власну освітню діяльність з точки зору її доцільності й педагогічної значущості, майстерності публічного перевтілення, плавного переходу до запланованої діяльності.

До особистісних віднесено такі вміння сприйнятливність усього нового, комунікабельність; гнучкість і оригінальність мислення; кмітливість у нестандартних, нестереотипних педагогічних ситуаціях; педагогічна інтуїція та увага; розподілена й одночасно концентрована увага; генерувати ідеї, висувати гіпотези.

Ще однією складовою діяльнісно-креативного компонента є *здатність до проєктування та самоаналізу*. Зважаючи на те, що саморозвиток є цілеспрямованим процесом активної, послідовної самозміни, треба зазначити, що без активних дій, спрямованих на самовдосконалення своєї особистості, він не можливий. Самостійність діяльності та можливість простежити весь процес від задуму до реалізації дозволяють розкрити і розвинути творчі здібності здобувачів освіти, сформувані вміння проєктувати і реалізовувати творчий саморозвиток шляхом оптимального вибору форм і технологій реалізації цілей і завдань саморозвивальної діяльності. Сама проєктна діяльність виступає як специфічний спосіб розвитку особистості (О. Березюк, В. Жуков, Л. Кондрашкова, А. Лігоцький, В. Монахов, А. Ніжніков та інші).



Варіативний, розвивальний зміст дошкільної освіти висуває нові вимоги до педагога, здатного проектувати цілісний освітній процес як систему освітніх ситуацій розвитку, інтегрувати предметний зміст різних видів діяльності, активізуючи у дитини пізнавальну, дослідницьку, творчу та рухову активність.

Якісною характеристикою здатності до проектування та самоаналізу майбутніх фахівців дошкільної освіти визначаємо такі складові: самостійна інтерпретація умов творчого саморозвитку, уміння проектувати і реалізовувати творчий саморозвиток шляхом оптимального вибору форм і технологій реалізації цілей і завдань саморозвивальної діяльності, здатність до самопізнання та самооцінки професійної діяльності та власної особистості, самоконтролю ефективності власних дій.

Складовою діяльнісно-креативного компоненту є *професійні вміння*, які знаходять своє відображення у спроможності здобувачів у процесі взаємодії з учасниками освітнього процесу створювати умови для власного творчого саморозвитку та розвитку особистісного потенціалу дітей дошкільного віку.

Організаційні (координаторські) вміння майбутнього вихователя проявляються в самостійному упорядкуванні власних дій у процесі творчого саморозвитку, а також уміння ставити конкретні завдання, спрямовані на вирішення проблем розвитку «самості»; раціонально організовувати свій робочий час; планувати етапи і засоби творчого саморозвитку; планувати індивідуальну освітню траєкторію; визначати власні потреби та потреби дітей у формуванні «Я-концепції»; виявляти і підтримувати корисну ініціативу, створювати умови для її реалізації; об'єднувати дітей, педагогів, батьків на основі їхніх спільних інтересів, духовної близькості.

Конструктивні вміння передбачають спроможність до моделювання освітнього процесу, організації самонавчання та самовиховання, а також керувати пізнавальною діяльністю дітей дошкільного віку.

Особливостями комунікативних умінь є спрямованість їх на розкриття власного комунікативного потенціалу на встановлення професійних стосунків; здійснення індивідуального підходу до дітей; створювати атмосферу

комфортності, доброзичливості; викликати довіру в співрозмовників, бути спільником у вирішенні їхніх проблем; дотримуватися конфіденційності в роботі й такту; спонукати людину до дії, творчості, прояву милосердя; впливати на спілкування, стосунки між людьми в мікросоціумі; правильно сприймати, враховувати, реагувати на критику.

Гностичні вміння майбутнього вихователя забезпечують можливості розкриття особистісного потенціалу, виявляючи резервні можливості особистості, відкривати позитивне в людині й організовувати процес її самоактуалізації, самореалізації; стимулювати позитивні прояви, гуманність, милосердя у вчинках, поведінці людини; впливати на дітей дошкільного віку засобами педагогічної техніки, передавати їм знання, отримані в процесі професійного навчання та власного самовдосконалення.

Діагностичні вміння проявляються в уміннях самоаналізу та дослідженні особистості дітей; підготовці аналітичних матеріалів стосовно процесів творчого саморозвитку; аналізу соціальної ситуації розвитку дитини, її психологічних проблем; у здатності планувати, прогнозувати форми й методи творчого саморозвитку особистості.

Проективні вміння краще розуміти як застосування правил проектування (виділення об'єкта, уявлення концепції, алгоритму діяльності, визначення внутрішніх параметрів), виявлення чинників, що характеризують умови творчого саморозвитку; планування програми взаємодії із педагогами, дітьми; формування мовної культури педагога, застосування елементів мовного етикету; визначати форми і методи реалізації проекту творчого саморозвитку та різнобічного розвитку дітей.

Отже, структурні компоненти творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти як системи мають власну внутрішню побудову, організацію, сукупність елементів. Усі структурні компоненти творчого саморозвитку взаємопов'язані між собою і становлять повний цикл формування особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти. Усвідомлення здобувачами структури творчого саморозвитку сприятиме організації мотивованої освітньої діяльності

через ефективний розвиток культурно-освітнього простору педагогічного коледжу.

Креативний вихователь закладу дошкільної освіти повинен не тільки знаходити нові способи та форми взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, а й увесь час саморозвиватися та самовдосконалюватися відповідно до ритму змін суспільства.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі розкрито сучасні аспекти специфіки терціарної едукції майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти через дослідження структурних компонентів комунікативної та інформаційно-комунікативної культури, комунікативної толерантності та соціальних цінностей, лінгвокультурологічної компетентності та творчого саморозвитку здобувачів вищої освіти.

1. Уточнено структуру комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, яка складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів та утворює цілісну, динамічну структуру: комунікативно-рефлексивна спрямованість, комунікативна грамотність, крос-культурна взаємодія, етика спілкування, комунікативна та організаційна готовність.

2. Виявлено взаємозв'язок соціальних цінностей із загально визначеними цінностями (загальнолюдськими, загальноєвропейськими, національними, особистісними) та структуру соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти, що включає емоційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивний компоненти.

3. Визначено структуру інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, що містить у собі мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та саморегуляційний компоненти, якими забезпечується цілісна взаємозалежність і взаємообумовленість загальної, педагогічної, інформаційної

та комунікативної культури й визначається спроможність здобувача вищої освіти долучатися до інформаційно-комунікативної діяльності у межах професійно-педагогічної взаємодії.

4. Структура лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розкривається через три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, діяльнісний та особистісний.

5. У структурі комунікативної толеранності майбутніх вихователів ЗДО у процесі педагогічної практики визначено такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, емоційний, діяльнісний. Особливостями комунікативної толерантності особистості визначено: психосоціальна характеристика, професійні якості, здатність взаємодії з іншими людьми, стійкий психо-емоційний стан.

6. Визначено авторську класифікацію структурних компонентів творчого саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО: особистісно-світоглядний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-креативний компоненти.

### **РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ТЕРЦІАРНОЇ ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У третьому розділі визначено теоретичної основи підвищення рівня терціарної едукації майбутніх вихователів ЗДО. Визначено критерії та показники розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури: мотиваційно-рефлексивний, когнітивно-практичний, інтерактивно-особистісний та рівні. Теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, яка складається з методологічно-змістового (мета, зміст, завдання, методологічні підходи, принципи, функції), організаційно-комунікативного (об'єкт, суб'єкти, компоненти структури комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури, методи, форми та засоби її розвитку) й оцінювально-результативного (критерії, показники, рівні розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, діагностичний інструментарій вимірювання даного рівня та очікуваний результат) модулів.

Теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти, що представлена із трьох блоків (теоретико-методологічний, змістовно-технологічний, діагностико-результативний), ґрунтується на аксіологічному, культурологічному, системному, компетентнісному, діяльнісному методологічних підходах, включає мету; завдання; принципи виховання; функції виховання; змістовий ресурс; педагогічну практику; форми, методи і засоби виховання соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти; педагогічні умови виховання соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти; результат. Розроблено критерії вихованості соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти (мотиваційно-орієнтовний,

когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний), показники та рівні вихованості соціальних цінностей у майбутніх вихователів ЗДО: достатній, середній, високий.

Теоретична модель технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти складається з чотирьох блоків: *цільового*, який представлено метою та завданнями; *теоретико-методологічного*, що містить наукові підходи та принципи функціонування цілісної системи формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО; *організаційно-змістового*, складниками якого є зміст, форми, методи, засоби, педагогічні умови та етапи дослідження й *критеріально-результативного*, до складу якого ввійшли компоненти, критерії, показники, рівні сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів та передбачуваний результат – підвищення рівня сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО. Розроблено систему оцінювання сформованості інформаційно-комунікативної культури та проведено діагностування вхідного рівня за визначеними критеріями, показниками та рівнями (*високий, середній, низький*), розкрито їх змістове наповнення.

Здійснене теоретичне обґрунтування формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО як єдність блоків: мотиваційно-цільового (мета, завдання, принципи, підходи); змістово-процесуального (сукупність напрямів, форм, методів і засобів формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО); оцінно-результативного (визначення ефективності упровадження розробленої технології через оцінювання отриманих результатів на основі критеріїв і показників).

Розроблено організаційно-методичну модель системи виховання комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі педагогічної практики, що є відкритою динамічною інтеграційною системою, яка містить чотири взаємопов'язані блоки (теоретико-методологічний,

змістовно-методичний, організаційно- комунікативний і діагностично-оцінювальний).

Теоретично обґрунтовано технологію творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу, яка складається з блоків: цільового, представленого метою та завданнями творчого саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО, нормативною базою дослідження; методологічного, складовими якого є концептуальні підходи та принципи організації процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти; процесуального, який визначив змістовне й організаційне забезпечення процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти на мотиваційно-цільовому, організаційному та рефлексивно-творчому етапах творчого саморозвитку; діагностично-рефлексивного, до складу якого увійшли компоненти, критерії (мотиваційно-ціннісний, світоглядно-особистісний, діяльнісно-креативний), показники та рівні, діагностичний інструментарій процесу творчого саморозвитку майбутніх вихователів.

### **3.1 Теоретико-методологічні основи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури**

Ґрунтовний аналіз результатів наукових пошуків [44; 91; 126; 144; 158; 186; 191], присвячених вирішенню проблеми розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, дозволяє запевнитись про необхідність подальшого дослідження за цим напрямом та побудови сучасної моделі системи.

У цьому підрозділі наведено та проаналізовано авторську модель системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

Під час здійснення наукового дослідження з'ясовано, що зміст понять «модель», «моделювання», «система» тощо досліджували такі науковці, як: М. Лазарєв, М. Фіцула, В. Штофф та інші. Наведемо зразки їх тлумачення, які найбільш відповідають змісту наукової праці.

В. Штофф у науковому доробку «Моделювання і філософія» трактує модель як «концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, що служить для зберігання та розширення знання про властивості й структуру процесів, що моделюються, орієнтований на управління ними» [195, с. 19].

С. Кубрак визначає модель як «засіб пізнання об'єкта, що надає можливість формалізувати певні дії, зв'язки між об'єктами, що відображають основні істотні властивості системи з метою їх глибокого, повного усвідомлення, можливість коригування відповідно до поставлених цілей і завдань» [65, с. 95].

Слушним, для досягнення мети дослідження, є визначення надане М. Фіцулою – «сміслова» представлена і матеріально реалізована система, яка «адекватно відображає предмет дослідження (наприклад, моделює оптимізацію структури навчального процесу, управління навчально-виховним процесом тощо), є засобом теоретичного дослідження педагогічних явищ через уявне створення (моделювання) життєвих ситуацій; допомагає пізнати закономірність поведінки людини у різних ситуаціях» [148, с. 32].

Під моделюванням будемо розуміти метод дослідження явищ і процесів, що базується на заміні певного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, аналогічним до нього (моделлю) [92]; під педагогічним моделюванням – «дослідження педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою моделювання процесуальних, структурно-змістових, понятійних і концептуальних характеристик й окремих «сторін» освітнього процесу в межах визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому або іншому рівнях» [99].



Аналіз наукових праць [65; 92; 99; 130; 148; 153; 185; 190] дозволив виокремити, серед більш ніж 300 визначень поняття «система», ті, зміст яких найбільш відповідає досягненню меті дослідження, а саме система це: таке ціле, яке не можна розділити на незалежні частини. Кожна частина системи має якості, що втрачаються, якщо її відокремити від системи, і кожна система володіє такими якостями, які відсутні в її частин [1, с. 38–39]; сукупність елементів, між якими проявляються певні відносини [107, с. 547]; не просто сукупність елементів, а сукупність зв'язаних між собою взаємодіючих елементів. Взаємодія цих елементів породжує нові якості, що не притаманні її окремим елементам [110, с. 210]; сукупність взаємопов'язаних та взаємодіючих елементів, що знаходяться у певних відносинах між собою та утворюють певну цілісність [176, с. 85].

З'ясувавши сутність вищенаведених понять, для обґрунтування структурно-функціональної моделі системи розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури проаналізуємо дисертаційні праці науковців, у яких визначено ті чи інші моделі формування або розвитку комунікативної культури.

Л. Руденко визначила структуру моделі системи формування КК майбутніх фахівців сфери обслуговування, яка включає такі підсистеми: цільова підсистема (спрямована на обґрунтування й актуалізацію моделі, спирається на соціальне замовлення суспільства на висококваліфікованих фахівців); концептуально-стратегічна підсистема (репрезентує вихідні методологічні підходи, принципи розвитку КК та закономірності формування КК майбутніх фахівців сфери обслуговування); організаційно-проектувальна підсистема (включає чотири взаємопов'язані компоненти КК майбутніх фахівців сфери обслуговування та педагогічні умови реалізації моделі); процесуально-технологічна підсистема (включає функції та методику формування КК майбутніх фахівців сфери обслуговування); контрольно-оцінна підсистема (дозволяє визначити рівень КК майбутніх фахівців сфери обслуговування, включає критерії, відповідні їм показники й методи

оцінювання КК, рівні її розвитку, а також очікуваний результат упровадження й реалізації побудованої моделі) [129].

Дослідження К. Галацин було спрямоване на впровадження моделі формування комунікативної культури здобувачів вищої освіти, складовими якої є: «мета, методологічні підходи, зміст, форми, методи, функції, етапи формування комунікативної культури студентів, критерії, показники та рівні сформованості комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів»[21, с. 6].

Е. Ященко розробила та впровадила модель формування комунікативної культури здобувачів освіти, яка підпорядковувалась меті; охоплювала обґрунтування концептуальних засад із урахуванням особистісно орієнтованого підходу, принципів, напрямів впровадження; мала відповідний зміст організації едукативної діяльності, складові, педагогічні умови, які забезпечують ефективний процес формування КК, форми й методи, результат [202].

У дисертаційному дослідженні «Розвиток комунікативної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти» О. Пищик побудувала модель розвитку КК керівників професійно-технічних закладів освіти за такими блоками: цільовий (включає мету, вимоги, завдання); методичний (включає визначення проблеми, методичні підходи та принципи щодо розвитку КК, розробку організаційно-методичного супроводу); змістовий (містить складники та характеристику компонентів КК керівників професійно-технічних закладів освіти); організаційно-діяльнісний (відображає послідовність та здійснення процесу розвитку КК керівників професійно-технічних закладів освіти та містить періоди курсового підвищення кваліфікації здобувачів освіти, а також організаційно-педагогічні умови розвитку КК керівників професійно-технічних закладів освіти, зміст (курс), форми, методи, засоби); результативний (передбачає діагностику рівнів сформованості КК керівників професійно-технічних закладів освіти, що відбувається на основі розроблених критеріїв

та показників сформованості комунікативної культури та відображає результат, очікуваний від реалізації розробленої моделі) [103].

Проте, розроблені К. Галацин, Ю. Пищик, Л. Руденко та Е. Ященко моделі відповідають частково темі дослідження, тому під час обґрунтування авторської моделі системи розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури будемо враховувати диференціацію змісту запропонованих науковцями моделями.

Також для обґрунтування моделі системи розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури доцільно звернутися до думок науковців у сфері дошкільної освіти, які досліджували проблеми формування та розвитку різних видів культури у майбутніх фахівців ЗДО.

А. Клеба спроектувала теоретичну модель формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, що представлена єдністю блоків: «цільового; теоретико-методологічного; організаційно-змістового; критеріально-результативного» [44].

Однак, модель А. Клеби націлена на процес формування інформаційно-комунікативної культури, а метою розвідки є створення такої моделі, за допомогою якої можна успішно розвинути КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

Дослідження І. Княжевої було спрямоване на впровадження концептуальної моделі розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури, яка містила такі етапи: «теоретико-методологічний (передбачає визначення методологічних підстав і принципів побудови процесу розвитку досліджуваного феномена); процесуально-технологічний (припускає технологічне забезпечення розвитку методичної культури майбутніх викладачів в умовах магістратури); рефлексивно-результативний (передбачає моніторинг розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» за визначеними компонентами та відповідними показниками)» [47]. Як було зазначено, комунікативна

культура пронизує всі види професійної культури, тому модель у дослідженні І. Княжевої може бути виявлена в дослідженні як варіативна основа.

Уважаємо, одним із основних чинників розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури є виразне мовлення. Тому доречним є аналіз дисертаційної роботи Ю. Руденко «Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» [131], в якому науковець обґрунтувала модель розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів ЗДО. До складу цієї моделі входять такі складові: мета, методологічні підходи до розвитку виразного мовлення, педагогічні умови реалізації моделі, етапи розвитку виразного мовлення, критерії та відповідні показники і рівні розвитку виразного мовлення, результат, очікуваний від реалізації розробленої моделі.

Аналіз представлених вище [28; 44; 47; 112; 131; 180; 194] моделей дозволив дійти висновку про необхідність розробки авторської структурно-функціональної моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури, так як жодна з визначених моделей не вирішує завдань цього дослідження.

Структурно-функціональна модель системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури характеризується функціональною спрямованістю (системністю, технологічністю, професійно теоретичною та професійно практичною направленістю) та взаємозв'язком усіх структурних компонентів (модулів), а саме: методологічно-цільовий, технологічно-комунікативний, діагностично-результативний (Рис. 3.1).

Ефективність визначеної моделі системи розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО залежить від результативності функціонування її компонентів [213]. Розкриємо суть кожного із модулів.

**Методологічно-змістовий модуль** містить: мету, зміст, завдання, методологічні підходи, принципи та функції розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

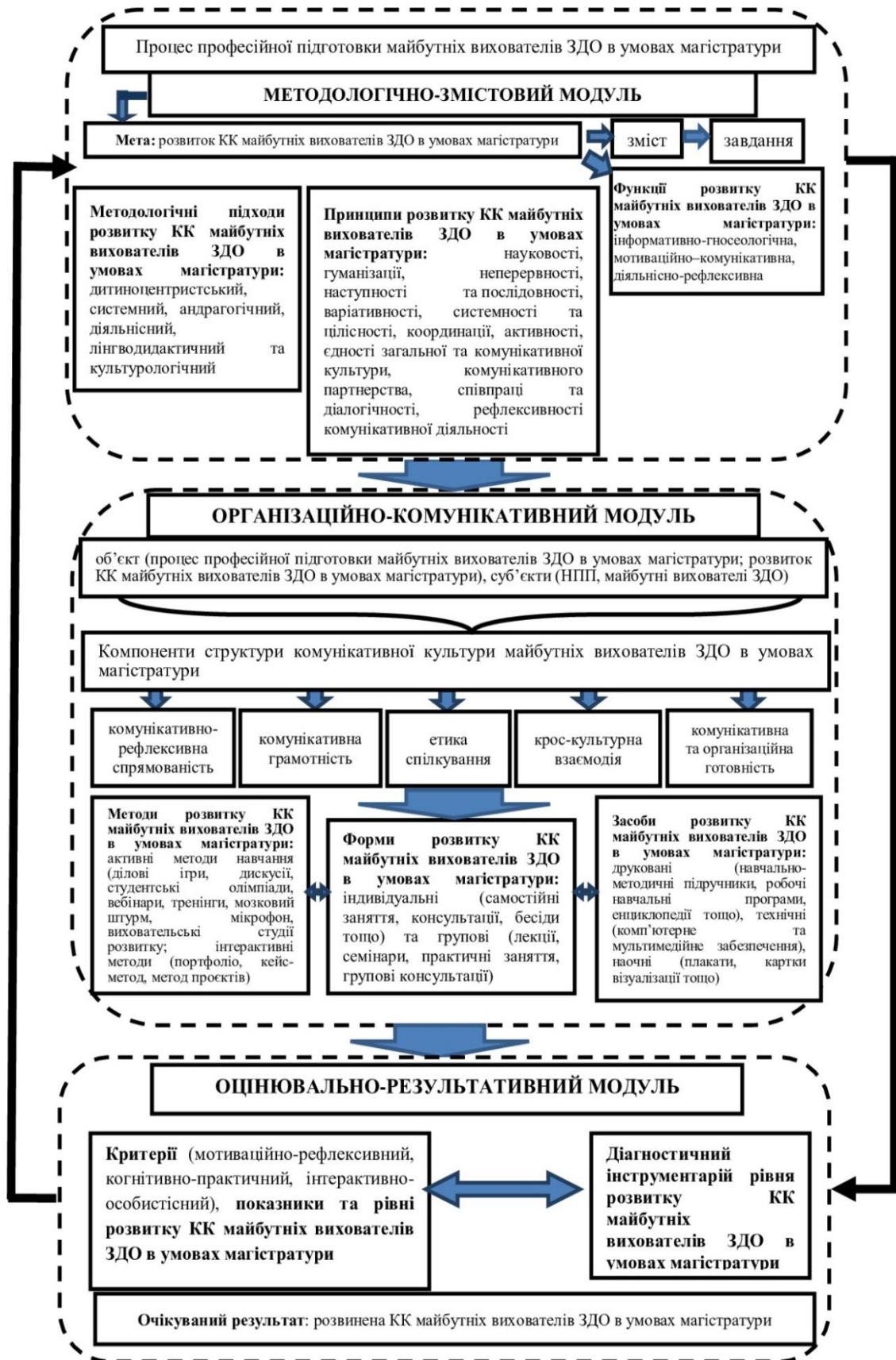


Рис. 3.1 Структурно-функціональна модель системи розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури

Розроблена структурно-функціональної моделі системи спрямована на розвиток КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури. Для досягнення поставленої мети, урахувавши зміст розвитку комунікативної культури, необхідно розв'язати такі завдання, що направлені на підвищення якості кожного зі структурних компонентів КК (за змістовим наповненням):

1) сприяти розумінню необхідності розвитку комунікативної культури як мотивації досягнення успіху та усвідомленню майбутніми вихователями важливості розвитку КК в умовах магістратури для їх майбутньої професійної діяльності та прагнення до її удосконалення [159];

2) підвищити рівень володіння комунікативними, правовими знаннями та здатність практично застосовувати набуті відповідні знання під час проходження різних видів педагогічної практики в ЗДО та ЗВПО [159];

3) розвинути здатність ефективно здійснювати крос-культурну взаємодію в освітньому середовищі; встановлювати ділові й особистісні стосунки з суб'єктами освітнього процесу та колегами інших закладів освіти і партнерами освітньої установи [159];

4) розробити діагностичний інструментарій для визначення рівня розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури [159];

5) провести комплексне оцінювання рівня розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури [159].

Багатофункціональність і багатоаспектність процесу розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури вимагає здійснення дослідження на основі системи підходів, що взаємопов'язані та взаємозалежні між собою. Відповідно до цього здійснення ґрунтовного аналізу процесу розвитку КК стає можливим через застосування комплексу методологічних підходів: системного, дитиноцентристського, діяльнісного, андрагогічного, культурологічного та лінгводидактичного [162]. Обґрунтуємо доцільність обрання кожного із зазначених підходів.

Реалізувати мету дошкільної освіти здатен тільки той вихователь, світогляд якого орієнтований на дитину як найвищу цінність. Від креативності та творчої активності дошкільника, уміння критично мислити, чітко та ясно обґрунтовувати та виголошувати свої думки, спілкуватися з дорослими, однолітками залежить успіх у свідомому здобутті дошкільної освіти. Завдяки цьому, щоб розвинути КК майбутнього вихователя ЗДО для успішного вирішення завдань і проблем навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку, необхідно звернутися до дитиноцентристського підходу.

На думку В. Креміня, виникає «необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті» [63].

І. Луценко зазначає, що «дитиноцентристський підхід орієнтує вихователів на встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин із дітьми дошкільного віку, взаємодію з ними як з рівноправними учасниками освітнього процесу, що передусім проявляється в організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільників» [81].

Отже, дитиноцентристський підхід спрямовує освітній процес на розвиток КК майбутніх вихователів ЗДО, що передбачає створення умов для розвитку пізнавального інтересу здобувачів вищої освіти до світу дитинства, мотивів педагогічної взаємодії та взаєморозуміння з дошкільнятами, ціннісного толерантного ставлення до дитини як суб'єкта спілкування та педагогічної взаємодії, який володіє певними правами, що мають бути визнані майбутніми вихователями; фахівців, здатних проникнути у світ почуттів і переживань, готових прийняти погляди дітей, виявляючи довіру, повагу і гуманність [162, с. 89].

КК майбутнього вихователя ЗДО є складною системою, тому аналіз її сутності, структури, компонентів, функціонування та розвитку можливий тільки з позицій системного підходу [162].

Системний підхід розуміємо як напрям методології наукового пізнання, основою якого є вивчення об'єкта як певної системи взаємопов'язаних елементів. Спираючись на цей підхід, комунікативну культуру можна вивчати у такому ієрархічному порядку елементів: загальна культура – педагогічна культура – професійна культура – професійно-педагогічна культура. КК знаходиться на перетині цієї чотирирівневої системи та є обов'язковою, інваріантною складовою кожного рівня та всієї системи в цілому.

Використання системного підходу як теоретико-методологічної основи дослідження передбачає необхідність: вивчити процес розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як складну педагогічну систему; визначити особливості та структуру цього процесу; виділити структурні компоненти розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО; теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити модель розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти [162, с. 90].

Із позиції системного підходу комунікативну культуру майбутнього вихователя можна визначити як елемент цілісної системи особистісних якостей майбутнього вихователя, системоутворюючим компонентом якої є розвиток КК майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури [162, с. 90].

Застосування системного підходу дозволяє проаналізувати процес розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, але не передбачає отримання знань про те, на підставі яких саме принципів потрібно будувати освітній процес, яким змістом, формами та методами його наповнити. Тому вивчення зазначеної проблеми необхідно доповнити особистісним контекстом її визначення з урахуванням андрагогічного підходу [162, с. 90].

В «Українському педагогічному словнику» визначено сутність андрагогіки: «Це педагогіка дорослих, одна з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих» [23].



Андрагогіка створює теоретичні та методичні основи діяльності, що допомагають дорослим придбати загальні професійні знання, освоїти досягнення культури та сформувати (або переглянути) життєві принципи.

Вихователю, який працює з дорослими та дошкільнятами, потрібні не знання само собою, а рішення життєво важливої проблеми в напрямі самоствердження та самореалізації. Знання виступають лише умовою її вирішення. У процесі придбання нових знань акцент робиться на розвиток КК, що включає в себе комунікативні знання, уміння, навички, комунікативні та організаторські здібності, культуру вербальної і невербальної взаємодії, здатність до самоконтролю та емпатії.

Отже, зміст андрагогічного підходу полягає в тому, що він надає можливість визначити зміст, форми та методи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів в умовах магістратури, які значною мірою відповідають навчанню дорослої людини, спонукають критично оцінити рівень своїх професійних знань, умінь, навичок, сприяють розвитку її комунікативної культури [162, с. 90].

КК майбутнього вихователя може виражатися в його повсякденному житті та професійній діяльності у процесі взаємодії з об'єктами освітнього процесу ЗДО. Тому застосування діяльнісного підходу дозволяє всебічно досліджувати розвиток комунікативної культури та здійснювати аналіз цієї культури у процесі професійно-комунікативній діяльності [162, с. 90].

О. Беляк стверджує, що «сутність діяльнісного підходу полягає у створенні необхідних умов для стимулювання позитивного потенціалу майбутніх вихователів, відкритості до нових знань, досвіду, постійного розвитку, а найголовніше – отримання задоволення від власного самовдосконалення, праці в закладу дошкільної освіти, розвитку професійних знань і вмінь, професійно значущих особистісних здібностей. Діяльнісний підхід лежить в основі будь-якої діяльності, у тому числі професійно-комунікативної» [10, с. 80].

Професійно-комунікативна діяльність у сфері дошкільної освіти визначається як багаторівнева система, що має множину ознак, зокрема: цілісність, структурність, ієрархічність, усвідомленість, предметність, суб'єктність; визначення потреб, мотивів, мети, функцій, засобів і дій, результату [162, с. 90].

Урахування діяльнісного підходу зумовлено тим, що він дозволяє визначити компоненти системи розвитку комунікативної культури майбутніх педагогів, їх процесуальну закономірність, уможливує таку організацію процесу розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що передбачає постійну комунікативну взаємодію викладачів і здобувачів вищої освіти [162, с. 90].

Неодмінною складовою комунікативної культури майбутнього вихователя ЗДО є вільне володіння державної та іноземної мовами. Майбутній педагог у професійній діяльності повинен чітко та лаконічно викладати матеріал, спираючись на великий словниковий запас, володіти логікою та синтаксисом мови, правильно використовувати необхідні стилістичні обороти і словосполучення, розрізняти особливості усного й писемного мовлення, знаходити та реалізовувати адекватні форми викладу матеріалу, включаючи образність, виразність мови, інтонацію, силу необхідного звучання. Лінгвістична наука досить повно описує походження, будову мови, принципи її функціонування в суспільстві. У зв'язку з цим, щоб розвинути комунікативну культуру майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, необхідно звернутися до лінгводидактичного підходу [162, с. 90].

Уперше термін «лінгводидактика» застосував мовознавець М. Шанський. Згодом цей термін знайшов своє відображення в монографії, що містить вступну та змістовну інформацію про лінгводидактику як окрему наукову галузь, ізраїльського науковця Б. Спольського. Він запропонував цей термін в силу того, що «був не задоволений спробами визначити коло наукових інтересів прикладної лінгвістики [218].

У словнику «Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics» термін «лінгводидактика» застосовується для «позначення галузі прикладної лінгвістики, що займається виявленням взаємовідносин і взаємозв'язку між мовою й освітою» [217].

Дещо звужують сутність цього поняття українські науковці в галузі дошкільної освіти А. Богущ і Н. Гавриш. Вони трактують лінгводидактику як «педагогічну галузь науки, що досліджує закономірності розвитку мовлення особистості; специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок особистості; засоби, форми, методи та прийоми навчання рідної або іноземної мови» [13].

Отже, використання лінгводидактичного підходу як теоретико-методологічної основи дослідження розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти спрямовує дослідження на врахування системоутворюючої позиції мови як загальної властивості особистості, що зумовлює духовний, інтелектуальний, мовний розвиток майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти [162, с. 90].

КК майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є культурологічним феноменом, тому для його дослідження вважаємо за доцільне звернутися до методології культурологічного підходу [162, с. 90].

І. Бех розуміє культурологічний підхід як «цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес прилучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передача багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій» [9, с. 48].

На думку О. Олійник, культурологічний підхід – це «сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння та трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості педагога у професійній діяльності» [97, с. 39].

М. Роганова виокремлює культурологічний підхід до організації освітнього процесу в ЗВО на базі єдності «широких фундаментальних і глибоко систематизованих спеціальних знань». Учена наголошує, що цей підхід «спрямований на оволодіння основами моральної, політичної, правової, професійної, естетичної, духовної культури, бачення перспектив розвитку різних галузей знань, навичок наукової організації дослідження і впровадження їх у свою майбутню професійно-творчу діяльність, де головним є доцільність, справедливість, гармонія, краса, досконалість» [128, с. 48].

Сутність культурологічного підходу базується на усвідомленні взаємодії категорій «комунікація» та «культура», на уявленні про те, що комунікативна культура є невід'ємною частиною загальної та професійної культури особистості. Із позиції культурологічного підходу комунікативну культуру майбутнього вихователя можна розуміти як загальнолюдську цінність, яка є змістовною основою розвитку особистості, а розвиток КК як культурологічний процес.

Реалізація культурологічного підходу, з одного боку, сприяє збереженню та розвитку загальної базової культури в цілому, а з іншого – створює сприятливі можливості для розвитку в майбутніх вихователів саме комунікативної культури. Застосовуючи культурологічний підхід, можна виявити культурну зумовленість досліджуваного явища, сутнісні характеристики комунікативної культури майбутніх вихователів, виділити структуру, визначити зміст, форми, методи та засоби розвитку комунікативної культури [162, с. 90–91].

Отже, культурологічний підхід орієнтує освітній процес на розвиток КК майбутніх вихователів ЗДО, що передбачає створення умов для формування та розвитку комунікативної особистості майбутніх вихователів, здатних будувати суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, оптимально використовувати засоби комунікації відповідно до вікових та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовника, слідувати етикетних правил у спілкуванні,

а також здатних до культурного саморозвитку та успішної самореалізації у професійній діяльності [162, с. 91].

Необхідною умовою ефективного розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури є науково обґрунтована розробка основних принципів, що визначають основу дослідження.

У словниках термін «принцип» визначають так:

- це «основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку ...; основний закон якої-небудь точної науки ...; особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чогось» [17, с. 1124], «основні засади, вихідні ідеї, що характеризуються універсальністю, загальною значущістю, вищою імперативністю і відображають суттєві положення теорії, вчення, науки ...; є джерелом багатьох явищ або висновків, що належать до нього як дія до причини (принцип реальний) або як наслідки до підстави (принцип ідеальний);

- це внутрішнє переконання людини, що визначає її ставлення до дійсності, суспільних ідей і діяльності» [34, с. 560–561];

- «правило, що виникло в результаті об'єктивно осмисленого досвіду; тобто головні положення, що визначають і підхід до проблеми, і методику одержання емпіричних та наукових фактів, і їхній аналіз» [139, с. 149].

Отже, принципи розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО слід розуміти як спрямовуючі основні засади до організації освітнього процесу, його змісту для забезпечення ефективного розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО.

Загальноновизнано, що принципи поділяються на загальнодидактичні та спеціальні. Загальнодидактичні принципи спрямовані на досягнення успішного навчання, оволодіння основами знань, формування умінь і навичок. Серед них можна назвати такі принципи: активності, наочності, цілісності, доступності, свідомості тощо. Спеціальні принципи більш детально описують і конкретизують специфіку відповідного дослідження.

Для обґрунтування принципів розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури проаналізуємо дисертаційні роботи науковців, у яких запропоновано ті чи інші принципи формування або розвитку комунікативної культури.

Л. Руденко пропонує до аналізу такі принципи розвитку КК майбутніх фахівців: «культуровідповідності професійного становлення особистості, гуманізації та гуманітаризації професійно-комунікативної підготовки на аксіологічних засадах, суб'єктності студента у навчально-виробничій і професійній діяльності, саморозвитку особистості в комунікативній діяльності, єдності свідомості та діяльності в комунікативній взаємодії; цілісності комунікативних функцій майбутнього фахівця» [131].

Визначаючи принципи у своєму дослідженні, Л. Руденко не враховувала такий провідний для формування та розвитку КК принцип як науковість. На нашу думку, магістранти в процесі едукативної оволодівають та оновлюють науково достовірними комунікативними, правовими, психолого-педагогічними знаннями, які мають подаватися на високому сучасному інтелектуальному рівні.

Оскільки потік інформації постійно розширюється та зростає, завдання викладача полягає у вмінні скомбінувати інформацію так, щоб представити її і в історичному контексті, і на сучасному етапі та окреслити перспективи її розвитку на майбутнє.

Також, зважаючи на те, що магістранти мають певний рівень КК, слід враховувати такий принцип як наступність і неперервність, що означає врахування попереднього рівня КК, опору на нього для успішного розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

К. Галацин виділила такі принципи процесу формування КК: принцип етико-антропологічної та інноваційно-методологічної спрямованості, рефлексії, діалогічності [21, с. 9].

Однак, науковець виокремила у своєму дослідженні лише спеціальні принципи формування та розвитку КК. На погляд, до організації розвитку КК

майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури слід враховувати і загальнодидактичні принципи (науковості, гуманізації, наступності та послідовності, варіативності, цілісності тощо).

А. Клеба пропонує до аналізу такі принципи формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО: системності й послідовності, проблемності, самостійності й активності, індивідуалізації й диференціації навчання, наповненості, відкритості освітнього середовища, комунікативності, зворотного зв'язку, комунікації, інтерактивності [44].

Проте визначаючи принципи у своєму дослідженні, А. Клеба не враховувала такий важливий для формування та розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО принцип як рефлексивність, що передбачає розуміння майбутнім вихователем самого себе, з'ясування того, як інші його знають і розуміють.

У дисертаційному дослідженні «Розвиток комунікативної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти» О. Пищик [103] визначає такі принципи розвитку КК: загальнодидактичні (науковості, системності, наступності та безперервності, гуманізації та демократизації, співробітництва, індивідуального підходу, свідомості щодо творчої активності, єдності освітньої, розвивальної та виховної функції навчання, культуровідповідності); андрагогічні (пріоритету самостійного навчання, стимулювання розвитку та саморозвитку, діяльній спрямованості, рефлексії професійного досвіду та навчальної діяльності); специфічні (комунікативності, діагностичності, структурної єдності, інваріантності та варіативності, ситуаційної гнучкості, адаптивності, міждисциплінарності, інтегративності, компетентності, зв'язку навчання з практикою, інформаційної технологічності навчання, професійної мобільності).

Однак запропоновані Ю. Пищик принципи відповідають частково темі цього дослідження, тому під час визначення принципів розвитку КК майбутніх

вихователів ЗДО в умовах магістратури будемо враховувати диференціацію змісту запропонованих автором принципів.

Аналіз досліджень [21; 47; 59; 103; 129] дає підстави визначити такі принципи розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО:

1) Загальнодидактичні:

1. Принцип науковості полягає в тому, що розвиток КК майбутніх вихователів відбувається відповідно до останніх досліджень у галузі психології та педагогіки дошкільної освіти та методик розвитку мовлення дітей дошкільного віку (дітей раннього віку – першого, другого та третього року життя; дітей середнього віку – четвертий та п'ятий роки життя; дітей старшого віку – підготовча до школи група), менеджменту дошкільної освіти, психології та педагогіки вищої освіти.

2. Принцип гуманізації. О. Мишак стверджує, що поняття «гуманізація» розкривається в різних аспектах: «як процес, що характеризує та зумовлює якості гуманності; як процес морально-психологічної перебудови людини, внутрішньої переорієнтації системи духовних цінностей; олюднення кожної особистості, визначення людини як особистості, котра має право на розвиток своїх особливостей та їх реалізацію в суспільстві й утвердження власного місця в житті; як соціально-ціннісна й морально-психологічна основа громадського життя, відносин між людьми; сукупність філософських, гносеологічних, психологічних, соціально-культурних і морально-дидактичних поглядів, що визначають мету й завдання вищих навчальних закладів у вихованні в майбутнього фахівця творчої індивідуальності» [88].

Зазначений принцип у дослідженні передбачає утвердження майбутнього вихователя ЗДО як найвищої цінності, орієнтований на повагу особистості, співробітництво у відносинах «здобувач освіти – здобувач освіти», «здобувач освіти – здобувачі освіти», «здобувач освіти – викладач». Гуманізація відносин між учасниками педагогічного процесу забезпечується завдяки позитивному ставленню викладача до особистості магістранта, наданню здобувачам вищої



освіти свободи дій, допомоги в разі необхідності, створенню ситуації успіху, а також зменшенню домінуючого впливу викладача на занятті.

3. Неперервність розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО є тим процесом, що забезпечує поступовий розвиток КК, цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність щодо вдосконалення знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення успішної комунікативної діяльності в освітньому процесі ЗДО. Тому принцип неперервності є провідним у дослідженні, так як завдяки ньому уможлиблюється неперервний зв'язок рівнів розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО, в процесі яких здійснюється систематичне, поступове оновлення комунікативних знань, комунікативної грамотності; оволодіння сучасними методами навчання й виховання дітей дошкільного віку, що сприяють вихованню звукової культури мовлення, формуванню основ мовленнєво-комунікативної культури і культури говоріння рідною й іноземними мовами тощо та новими інформаційно-комунікаційними технологіями комунікативно-рефлексивної спрямованості; удосконалення крос-культурної взаємодії, комунікативних умінь і навичок, етики спілкування, а отже забезпечується розвиток його професійно і особистісно значимих для майбутньої професійної діяльності якостей.

4. Принцип наступності та послідовності передбачає врахування логічної послідовності розвитку компонентів КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури. Наступність і послідовність розвитку КК прослідковується через дотримання стандарту вищої освіти України підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти – магістра – з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта», змісту освітнього процесу та в процесі саморозвитку. За таких умов чітке структурування знань і його логіка не тільки сприяє кращому засвоєнню навчальної інформації, але й розвиває та вдосконалює особистісні якості майбутнього вихователя, підвищує готовність до здійснення комунікативної діяльності в різних ситуаціях і умовах в ЗДО, наповнює новим особистісним смислом ціннісні аспекти освітньої роботи; вироблює вміння самовдосконалення, самоактуалізації процесу розвитку КК.

5. Принцип варіативності обумовлює гнучкість та варіативність форм, методів, засобів і змісту освітнього процесу ЗВПО, що забезпечує якісне підвищення рівня КК майбутніх вихователів ЗДО з урахуванням їх запитів, потреб і педагогічних умов функціонування системи освіти в умовах магістратури. Варіативність змісту навчального плану щодо розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО може забезпечуватися так: до навчальних дисциплін, затверджених ЗВО, можуть бути включені спецкурси з сучасних методологічних та лінгвістичних наукових досягнень методик розвитку мовлення у дітей дошкільного віку та розвитку власної КК. Цей принцип допомагає більш ефективно відреагувати на освітні потреби магістрантів відповідно до їх власного рівня комунікативної культури тощо.

6. Принцип системності та цілісності спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, виявлення в них різних типів зв'язків та зведення в єдине ціле. Система, на думку С. Мочерного, є комплексом «підсистем, елементів та компонентів і їм характерних властивостей, взаємодія між якими та середовищем зумовлює якісно або сутнісно нову інтегративну цілісність» [90, с. 73]. Цілісність дозволяє вивчати систему одночасно і як єдине ціле, і в той же час, як підсистему професійної підготовки в умовах магістратури. Складниками системи розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури є суб'єкт професійної підготовки (майбутній вихователь), мета, завдання, умови, в яких відбувається розвиток КК.

7. Принцип координації забезпечує взаємодію всіх елементів освітнього процесу. Зазначений принцип передбачає чіткість поставленої мети щодо розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО, організації, планування, логічності та послідовності етапів, спрямованих на досягнення успішного результату.

8. Принцип активності в процесі розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в мовах магістратури проявляється у свідомому устремлінні магістрантів оновлювати комунікативні знання, удосконалювати комунікативні вміння

та застосовувати набуті комунікативні навички під час проходження педагогічної практики.

## 2) Спеціальні:

9. Принцип єдності загальної та комунікативної культури є основою гуманістичного розвитку майбутніх вихователів ЗДО, адже їх головною метою є розвиток усного мовлення дітей, навчання їх рідної мови, формування культури мовленнєвого спілкування. Результативність і ефективність роботи з розвитку усного мовлення здебільшого залежить від педагогічних навичок і умінь вихователя, єдності загальної та комунікативної культур.

10. Принципи комунікативного партнерства, співпраці та діалогічності орієнтовані на суб'єкт-суб'єктні відносини, що проявляються в розвитку відносин довіри, взаємодопомоги, взаємної відповідальності всіх учасників освітнього процесу; поваги, довіри до особистості вихователя, надаючи йому можливості для прояву ініціативи, самостійності та індивідуальної відповідальності за результат; у потребі майбутніх вихователів вибудовувати ефективні взаємини під час професійної діяльності, вміння вести дискусію, відстоювати власну думку та приймати точку зору співрозмовників. Діалог є однією з найефективніших форм взаємодії «майбутній вихователю – майбутній вихователю», «майбутній вихователю – викладачу», «майбутній вихователю – дошкільнику», «майбутній вихователю – група дошкільників», «майбутній вихователю – колектив дошкільників», «майбутній вихователю – батьки дитини», «майбутній вихователю – вихователю», «майбутній вихователю – представник адміністрації». Він сприяє усвідомленню кожним майбутнім вихователем ціннісного ставлення до всіх суб'єктів взаємодії та розкриває комунікативний потенціал майбутнього педагога в процесі взаємин.

11. Принцип рефлексивності комунікативної діяльності майбутніх вихователів ЗДО дозволяє залучити їх особистісно-сенсову позицію через самоаналіз, самооцінювання, самопроектування, самоконтроль та забезпечує дієвий зворотний зв'язок шляхом здійснення самоаналізу реальних результатів власної комунікативної діяльності.

Розвиток КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури зумовлює й визначення його функцій.

Загальновизнано, функція – це «явище, яке залежить від іншого явища, є формою його виявлення та змінюється відповідно до його змін» [17, с. 1552].

Вивчення наукової літератури [21; 44; 102] уможлиблює конкретизацію головних функцій розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, а саме:

- інформативно-гносеологічна передбачає засвоєння й обмін професійною інформацією щодо власної комунікативної грамотності, сучасних методик засвоєння граматичних основ та граматичної правильності мовлення дітьми дошкільного віку, розвитку зв'язного, монологічного мовлення у дошкільнят тощо; реалізується в діях, спрямованих на комунікативне партнерство і співпрацю між учасниками освітнього процесу; проявляється в пізнавальному характері спілкування та можливості вирішувати проблеми у галузі дошкільної освіти з позиції новітніх знань, приймати чи відхиляти нові ідеї та наукові напрями, проявляти творчість у майбутній професійній діяльності;

- мотиваційно-комунікативна – спрямовує та регулює професійну діяльність майбутніх вихователів щодо розвитку КК в умовах магістратури, спонукає до саморозвитку та самовдосконаленню у процесі крос-культурної взаємодії, етики спілкування, реалізації власного творчого потенціалу;

- діяльнісно-рефлексивна – забезпечує синтез особистісних якостей, теоретичних знань, умінь, практичних навичок та здатностей майбутніх вихователів ЗДО успішно здійснювати подальшу фахову діяльність, має комунікативно-рефлексивну спрямованість й характеризується усвідомленістю необхідності розвитку власної КК.

**Організаційно-комунікативний модуль** включає: структурні компоненти КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, об'єкт (процес професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури; розвиток КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури), суб'єкти

(НПП, майбутні вихователі ЗДО), форми, методи та засоби розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

Структурними компонентами комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури визначено – комунікативно-рефлексивну спрямованість, комунікативну грамотність, крос-культурну взаємодію, етику спілкування, комунікативну та організаційну готовність.

Основними методами, що сприятимуть досягненню очікуваного результату, визначено такі активні методи навчання як: ділові ігри, дискусії, студентські олімпіади, конференції, вебінари, тренінги, мозковий штурм, мікрофон, метод п'яти пальців, робота в малих групах (відтворювалася діяльність вихователя ЗДО у тих чи інших комунікативних ситуаціях), майстер-класи, КВК, виховательські студії розвитку; інтерактивні методи; підготовка власної презентації, портфолію, кейс-метод, метод проектів.

Формами розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури визначено: індивідуальні (самостійні заняття, індивідуальні консультації, бесіди тощо) та групові (лекції, семінари, практичні заняття, групові консультації, екскурсії).

Засобами розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури – друковані (навчально-методичні підручники, робочі навчальні програми, енциклопедії тощо), технічні (комп'ютерне та мультимедійне забезпечення), наочні (плакати, картки візуалізації тощо).

**Оцінювально-результативний модуль** включає: критерії, показники та рівні розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, діагностичний інструментарій вимірювання ефективності даного процесу та очікуваний результат.

Визначено критерії та показники: мотиваційно-рефлексивний (осмислення майбутніми вихователями вагомості розвитку КК в умовах магістратури для їх майбутньої професійної діяльності та прагнення до її удосконалення; розуміння необхідності розвитку КК як мотивації досягнення успіху; можливість здійснювати рефлексію професійно-особистісного саморозвитку

та комунікативної діяльності), когнітивно-практичний (рівень володіння комунікативними знаннями; рівень комунікативної грамотності; здатність практично застосовувати набуті комунікативні знання), інтерактивно-особистісний (здатність ефективно здійснювати крос-культурну взаємодію в освітньому середовищі, керуючись принципами толерантної комунікації, професійної етики; здатність змінювати та контролювати власну комунікативну поведінку залежно від ситуації спілкування зі співрозмовником; здатність встановлювати ділові й особистісні стосунки з суб'єктами освітнього процесу та колегами інших закладів освіти і партнерами освітньої установи) та рівні – високий, середній, достатній розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури [159].

У якості діагностичного інструментарію використано: опитування «Мотивація щодо необхідності розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури» (авторська розробка), методики «Самодіагностика магістрантами рівня розвитку комунікативної культури» (авторська розробка), «Діагностика комунікативної культури у сфері ділового спілкування» (авторська розробка), «Діагностика визначення типів поведінки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в конфліктних ситуаціях» (за К. Томасом, адаптована автором), «Незакінчені речення» (авторська розробка), опитувальники «Аналіз поведінки у нестандартних ситуаціях» (авторська розробка), «Мотивація успіху й боязнь невдачі» (авторська розробка), результати контрольних робіт, а також ураховано результати проходження різних видів практики.

**Очікуваним результатом** взаємодії модулів структурно-функціональної моделі системи розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури є досягнення мети, а саме: розвинена комунікативна культура майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

Важливим для аналізу стану розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури є чітке визначення його критеріїв, відповідних показників і рівнів. Наявність якісного критеріального апарату дозволить

контролювати, корегувати, а за необхідності змінювати методики, методи та форми процесу розвитку КК магістрантів під час освоєння освітньої програми.

У словниках критерій визначають так: це «підстава для оцінки, визначення або класифікація чогось» [17, с. 588]; «мірило оцінювання параметрів, які описуються певними показниками; мірило задля визначення оцінки явища, предмета; ознака, узята за основу класифікації» [64, с. 60]; «мірило оцінки, судження, необхідна та достатньо умова проявлення або існування якогось явища чи процесу» [139, с. 95].

І. Драч наголошує на тому, що критерій містить якісну ознаку та кількісне наповнення. У першому випадку сутність поняття «критерій» сполучається із сутністю поняття «ознака», у другому – сутність поняття «критерій» синонімічна сутності терміну «міра» [33].

На думку О. Богоніс і Л. Тархан, «критеріями повинні виступати провідні елементи структури досліджуваного явища, які характеризують найбільш суттєві й необхідні прояви в діяльності, дають змогу оцінити наявність кожного компонента досліджуваної якості й за отриманими результатами зробити висновок про її сформованість, простежити динаміку змін, розвиток на різних етапах освітнього процесу й професійної діяльності» [12, с. 155].

Під час розробки критеріїв спираємось на висновки О. Богоніс, І. Драч, П. Яременка, [12; 33; 199] щодо вимог до критеріїв: об'єктивність (відображають ознаки, властиві розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО незалежно від волі і свідомості суб'єкта); однозначність (однозначно розуміються в межах дослідження); адекватність (відповідають явищу, що характеризується); обґрунтованість (надають можливість розмежовувати показники та рівні); стислість (їх кількість має бути незначною, однак обґрунтованою для характеристики розвитку цієї культури); унікальність (відображають унікальність явища, що характеризується); надійність (оцінюються кореляцією повторних замірів, проведених із різними інтервалами часу).

Для характеристики критерію до його складу мають надходити показники.

У словниках показник визначають як: «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; ... конкретні дані, часом виражені у цифрах, числах, кількісних вимірах, це орієнтири якісних і кількісних ознак певних реалій» [11, с. 129]; «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; ... дані про досягнення в чому-небудь; ... дані, які свідчать про кількість чого-небудь; ... явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; ... кількісна характеристика властивостей роботи (процесу)» [17, с. 1024]; «свідчення, ознака чого-небудь; ... наочне вираження результатів праці, розвитку ходу чогось» [26, с. 253–254].

Під час розробки показників враховуємо такі вимоги до них: «ясність змісту показників, змога їх виміряти; системність показників, що має забезпечувати найбільш повну характеристику розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО; гнучкість, адаптивність, здатність відображати всі можливі зміни об'єкта» [189, с. 81].

Отже, під критеріями рівня розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури розуміємо кількісні та якісні характеристики, що відображають динаміку розвитку КК майбутнього вихователя ЗДО для забезпечення гарантій дітей на здобуття якісної дошкільної освіти. Їхні показники є наочними доказами, ознаками конкретних вимірювань, прийнятих для аналізу.

Розробляючи і формулюючи критерії і показники розвитку КК в умовах магістратури, опираємося на такі факти, що: по-перше, процес розвитку зазначеного виду культури ґрунтується на «Стандарті вищої освіти України підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти – магістра – з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта», основних засадах психології, менеджменту й педагогіки дошкільної і вищої освіти; по-друге, цей процес здійснюється у формі органічної комбінації суб'єктно-суб'єктної



взаємодії між здобувачами вищої освіти і викладачем; по-третє, за умов інтеграції у міжнародне суспільство сьогодні одним із важливих завдань магістерської освіти є підготовка майбутніх вихователів ЗДО до інноваційної педагогічної діяльності та комунікація й обмін інформацією в полікультурному освітньому середовищі; по-четверте, було враховано сутнісну характеристику КК, її значення в системі фахової підготовки майбутніх вихователів; по-п'яте, зміст критеріїв має розкриватися через низку показників, прояв яких за відповідною силою свідчить про рівень змін цих критеріїв.

Для обґрунтування критеріїв і показників розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури проаналізуємо дисертаційні роботи науковців, у яких запропоновано ті чи інші критерії та показники формування або розвитку комунікативної культури.

Л. Варга визначає такі критерії та відповідні до них показники рівнів сформованості КК майбутніх педагогів: «ціннісний критерій (знання особливостей сприйняття особистості в спілкуванні); особистісний критерій (сформованість умінь, навичок та досвіду рефлексії); мовленнєвий критерій (наявність вербальних і невербальних засобів спілкування); інтерактивний (сформованість стилю мовлення, активної позиції партнера в професійному спілкуванні)» [16, с. 94].

Проаналізувавши Л. Варгою критерії та показники, зазначимо, що ці критерії є дещо неоднозначними. Наприклад, назва критерію «ціннісний», на погляд, не відповідає розкритому змісту, тому що цінність не можна прирівнювати до знань. У словниках української мови поняття «цінність» трактується як важливість, значущість чого-небудь або відповідне ставлення особистість до чого-небудь [17, с. 1588; 138, с. 237]. Також, визначаючи критерії та показники у своєму дослідженні, Л. Варга не враховувала таку провідну для формування та розвитку комунікативної культури характеристику як мотивація. На нашу думку, мотивація є однією з найважливіших складових професійної діяльності поряд із знаннями,

уміннями, навичками, здібностями тощо, що забезпечують успіх у цій діяльності.

В. Садова розробила низку показників оцінювання рівнів сформованості КК майбутніх педагогів відповідно до її структури: «усвідомлення КК як самостійної професійної цінності; переконання у необхідності розвитку професійних знань, умінь, навичок гуманного спілкування та взаємодії з дітьми; інтерес до педагогічної теорії та передового педагогічного досвіду; додержання норм загальнолюдської моралі, правил професійної етики й етикету у спілкуванні та взаєминах із дітьми (світоглядна складова); наявність гуманістичних комунікативних установок; інтерес до співпраці і взаємодії саме з дітьми; визнання людської гідності, самоцінності і свободи дітей, повага до особистості кожної дитини (мотиваційна складова); педагогічна комунікабельність; досконалість комунікативних умінь і навичок (власне комунікативна складова); любов до дітей; здатність до емпатичного ставлення, співпереживання; педагогічний такт; товариськість, витримка, толерантність, організованість (емоційно-вольова); вміння обирати оптимальний стиль спілкування і взаємодії з дітьми; стійкі навички рефлексії комунікативної поведінки, об'єктивна самооцінка; адекватне сприйняття особистості, професійна спостережливість; комунікативно-прогностичні, комунікативно-творчі здібності (конструктивна складова)» [133, с. 7–8].

Однак запропоновані науковцем показники більшою мірою характеризують стан організації спілкування та взаємини з дітьми, а показники «переконання у необхідності розвитку професійних знань, умінь, навичок гуманного спілкування та взаємодії з дітьми» та «додержання норм загальнолюдської моралі, правил професійної етики й етикету у спілкуванні та взаєминах із дітьми» не зовсім зрозуміло як вимірювати. Адже специфіка професії вихователя полягає у тому, що педагог контактує не лише з дітьми, а й з іншими учасниками освітнього процесу: батьками дітей, колегами, адміністрацією ЗДО, органами управління та самоврядування, тому, під час

визначення показників розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури це треба враховувати.

О. Ясько виділяє такі критерії та показники, на підставі яких визначається рівень сформованості КК майбутніх педагогів: «індивідуальний критерій (бажання підвищити рівень КК; знання особливостей процесу спілкування; сформованість комунікативних умінь); предметний критерій (наявність інтересу до процесу міжкультурного спілкування; знання особливостей міжкультурного спілкування; уміння обирати засоби спілкування, адекватні ситуації); професійні критерії (наявність інтересу до майбутньої професії; знання особливостей педагогічного спілкування; уміння вирішувати комунікативні завдання в педагогічному процесі)» [200, с. 106].

Проаналізувавши розроблені О. Ясько критерії та відповідні показники щодо оцінювання рівнів сформованості КК майбутніх педагогів, дійшли висновку, що між критерієм і відповідним показником не простежується, на погляд, чітка алгоритмічна відповідність. Зміст кожного критерію включає і мотиваційну, і когнітивну, і діяльнісну складові, а отже, може бути важко визначити реальний рівень цих показників у реальному освітньому процесі.

О. Пищик пропонує до вивчення такі критерії та показники розвитку КК керівників закладів освіти: «мотиваційний (наявність професійного інтересу; мотиви, що спонукають до формування ефективної КК; усвідомлення сутності КК; прагнення оволодіти усіма комунікативними уміннями і навичками; потреба у постійному самовдосконаленні у сфері професійної комунікації; розуміння важливості та прагнення до адаптивності у професійній комунікації; прагнення залучатись до комунікативної діяльності); когнітивний (знання про сутність, структуру, функції та стилі спілкування загалом і професійного зокрема; наявність інтелектуальних здібностей; наявність загальнокультурних знань; знання мовленнєвих правил і норм; знання особливостей вербальної й невербальної комунікації; знання про механізми соціальної перцепції; теоретичні та практичні знання із психології); особистісний (емоційні якості й лідерські якості; цілі потреби, стимули творчих проявів особистості;

здатність до самоаналізу й коригування дій; розвинуті емпатія і рефлексія); діяльнісний (володіння технікою спілкування, перцептивними вміннями; вміння оперувати спеціальною лексикою; володіння прийомами атракції і фасцинації; вміння конструктивно розв'язувати конфлікти; діалогічний стиль взаємодії у комунікативних ситуаціях; ситуативна адаптивність у професійно значущих ситуаціях; вміння ефективної самопрезентації; вміння організувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи з педагогами, колегами тощо)» [103, с. 161].

Хоча запропоновані Ю. Пищик критерії та показники відповідають частково темі дослідження, під час визначення власних критеріїв і показників розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури будемо враховувати диференціацію змісту запропонованих автором критеріїв і показників.

Вищепроаналізовані [16; 36; 44; 103; 127; 133; 136; 154; 200] критерії та показники щодо оцінювання рівнів сформованості та розвитку КК дають підстави виділити критерії й показники розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури. Основними критеріями розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури визначено такі: мотиваційно-рефлексивний, когнітивно-практичний, інтерактивно-особистісний.

Розробили критерії та показники розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, враховуючи необхідність простежувати динаміку розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО, також і за кожним із її структурних компонентів.

Мотиваційно-рефлексивний критерій – це ступінь вираженості позитивної мотивації, комунікативно-рефлексивної спрямованості, що впливають на успішний результат здобуття вищої освіти на магістерському рівні загалом та розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО зокрема.

Магістранти вже знають, що сучасний вихователь – це вихователь-інноватор, вихователь-організатор спілкування, здатний генерувати в освітній

процес прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення та комунікативно взаємодіяти з різними суб'єктами освітнього процесу закладу дошкільної освіти. А це практично неможливо здійснити без розвиненої комунікативної культури та професійно-особистісного саморозвитку.

Слід зауважити, що прагнення до розвитку КК та професійно-особистісного саморозвитку відбувається тільки в тих здобувачів вищої освіти, хто володіє необхідними якостями, одна серед головних є внутрішня мотивація на досягнення високих результатів.

Загалом, мотивація трактується як «сукупність стійких мотивів, спонукань, які визначають зміст, напрям і характер діяльності особистості, її поведінку» [150, с. 135].

Мотиви отримання ступеня магістра зі спеціальності «012 Дошкільна освіта» у здобувача освіти може бути такими:

– власне професійні мотиви, що відображають потребу здійснювати професійну діяльність (бажання створювати сприятливі умови для навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку, переконаність у власній професійній придатності, здатності знайти креативний підхід до дітей, проявити комунікативну стратегію та тактику з метою встановлення діалогу та взаємодії в освітньому процесі тощо);

– пізнавальні мотиви – сукупність мотивів, що полягають у зацікавленості магістранта в результатах своєї професійної діяльності (володіння знаннями про послідовність успішної і дієвої взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, здатність використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності тощо);

– матеріальні мотиви пов'язані з бажанням отримати високу зарплату, адже відповідно до «Національного класифікатора України: Класифікатор професій» (ДК 003:2010) вони можуть обіймати одну із таких посад: «керівник підрозділу у сфері освіти та виробничого навчання; завідувач відділу (у складі управління освітою); директор (завідувач) закладу дошкільної освіти; менеджер

(управитель) систем якості (012 Дошкільна освіта); методист із дошкільного виховання; методист; вихователь-методист; інспектор із дошкільного виховання; інспектор-методист)» [94];

– мотиви особистісної самореалізації магістранта пов'язані з можливістю особистісного зростання (потреба підвищувати свій інтелектуальний і професійний рівень, прагнення розвивати комунікативну культуру, творчий потенціал тощо);

– мотиви «отримання диплому магістра» – сукупність мотивів, які відображають потребу магістрантів здобути вищу освіту взагалі.

На жаль, здобувачі освіти, в яких переважає останній вид мотивів, не завжди розуміють сенс магістерської освіти як важливого етапу цілеспрямованого професійно-особистісного саморозвитку, а розвиненої комунікативної культури як одного з основних показників високого рівня професіоналізму. Тому завдання викладача полягає у створенні умов задля підвищення рівня мотивації розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів.

Рефлексія – теж найважливіша властивість майбутнього вихователя ЗДО, що сприяє виявленню та забезпеченню високого рівня його комунікативної культури, бо діяльність за змістом рефлексивна, і майбутній вихователь ЗДО може розвиватися успішно тільки тоді, коли постійно осмислює, аналізує, міркує над власним розвитком й особистісними досягненнями в процесі побудови свого професійного життя та організації освітнього процесу.

Отже, цей критерій є необхідним в оцінці рівня розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

Основними показниками мотиваційно-рефлексивного критерію розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури визначено:

1) усвідомлення майбутніми вихователями важливості розвитку КК в умовах магістратури для їх майбутньої професійної діяльності та прагнення до її удосконалення (розуміння майбутніми вихователями необхідності

впровадження КК в освітній процес ЗДО; налагодження активної взаємодії та спілкування з дошкільнятами, батьківською спільнотою, усіма членами педагогічного колективу; прагнення стати вихователем-професіоналом, вихователем-інноватором, вихователем-організатором спілкування) [159];

2) розуміння необхідності розвитку комунікативної культури як мотивації досягнення успіху [159].

Погоджуючись із О. Максимовою, зазначимо, що фахівці, у яких більш яскраво виражена потреба досягнення успіхів, добиваються бажаного результату в житті загалом та в професійній діяльності зокрема, ніж ті, у кого вона виражена слабо або зовсім відсутня. Тому, в процесі розвитку КК магістрантів треба приділяти увагу розвитку відповідного рівня мотивації досягнення успіху з урахуванням індивідуальних особливостей [82];

3) здатність здійснювати рефлексію власного професійно-особистісного саморозвитку та комунікативної діяльності (складає передумову професійного самовдосконалення, допомагає здійснювати свідому роботу з розвитку власної комунікативної культури особистості, як майбутнього вихователя-професіонала) [159].

Когнітивно-практичний критерій – це ступінь удосконалення та поглиблення системи знань, умінь і навичок, якими повинні володіти майбутні вихователі ЗДО для успішного розвитку КК і майбутньої професійної діяльності.

Як відомо, знання – «особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності» [23, с. 137], навички – «дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними [23, с. 221], уміння – «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [23, с. 338].

Отже, навички – це здатність стереотипно застосовувати свої знання в реальній ситуації, а вміння – це здатність креативно застосовувати свої знання та навички в реальній ситуації.

Становлення системи вищої освіти характеризується фундаментальними трансформаціями в педагогічній теорії і практиці освітнього процесу. Викладачі ЗВО повинні використовувати освітні технології, адекватні сучасним технологічним можливостям і які сприяють розвитку КК майбутніх вихователів та гармонійному входженню особистості в комунікативно-інформаційне суспільство.

Але, сьогодні спостерігається розрив між потенційними можливостями, які надають сучасні технічні засоби та телекомунікації, і розумінням значної кількості викладачів шляхів використання цих нововведень для забезпечення своєї професійної діяльності та організації освітнього процесу закладу вищої педагогічної освіти. Уважаємо, що у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО загалом і розвитку їх комунікативної культури в умовах магістратури зокрема необхідно гармонійно поєднати традиційні й нові освітні технології.

Ураховуючи, що після закінчення бакалаврату у здобувачів освіти вже сформований певний рівень комунікативних знань, умінь і навичок, то розвиток КК пов'язаний із їх поглибленням, тобто переходом на більш високий рівень.

Для професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури та розвитку їх комунікативної культури важливим є поглиблені знання щодо Базового компоненту дошкільної освіти, чинних програм навчання, виховання й розвитку дошкільнят та нормативних документів.

Усі чинні освітні програми підготовки здобувачів дошкільної освіти мають розроблятися на основі Базового компонента дошкільної освіти [5]. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» Базовий компонент дошкільної освіти – «державний стандарт, що містить норми і положення,



які визначають державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті» [114].

У державному стандарті визначено загальні положення, зміст і структуру дошкільної освіти за його інваріантною і варіативною частинами. «Інваріантну частину змісту дошкільної освіти систематизовано за освітніми лініями «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини», що забезпечує неперервність змісту освітніх ліній дошкільної та початкової ланок» [5, с. 6].

Як бачимо, уся, без виключення, інваріантна частина містить елементи формування та розвитку комунікативної культури дітей.

Отже, комунікативну культуру дитини дошкільного віку слід розуміти як сукупність особистісних комунікативних якостей, що характеризуються певним набором знань, умінь і навичок спілкування, які необхідні в цьому віці та які визначають ефективність взаємодії та взаємовідносин дошкільника з природним і соціальним довкіллям.

Комунікативна культура пронизує усі освітні лінії інваріантної частини змісту дошкільної освіти. Через це набуває великої значущості підготовка майбутніх вихователів ЗДО із розвиненою комунікативною культурою, здатних забезпечити реалізацію інваріантної та варіативної частини Державного стандарту дошкільної освіти України.

У логіці дослідження доречним є здійснення аналізу нормативних документів, якими керуються ЗВПО щодо підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти.

Перший нормативний документ – стандарт вищої освіти – «сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності» [114].

Для дослідження важливим є опрацювання Стандарту вищої освіти України підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти – магістра – із галузі знань 01 «Освіта»/«Педагогіка» зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта», що відповідає другому (магістерському) рівню вищої освіти та сьомому кваліфікаційному рівню за Національною рамкою кваліфікації [141].

Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра повинен становити: «90 кредитів ЄКТС на базі першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта (програма основної спеціальності становить 60 кредитів, програма додаткової спеціальності – 30 кредитів); 90 кредитів ЄКТС на базі першого (бакалаврського) рівня спеціальностей галузі знань 01 Освіта (програма основної спеціальності становить 60 кредитів, додаткова програма з дошкільної освіти – 30 кредитів)» [141].

Навчальний план підготовки магістра з галузі знань 01 «Освіта»/«Педагогіка» зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» структурується за відповідними циклами підготовки, до яких віднесено такі блоки модулів: цикл загальної підготовки; цикл професійної підготовки; дисципліни самостійного вибору закладу вищої освіти; дисципліни вільного вибору здобувача освіти; дисципліни додаткової спеціалізації; цикл практичної підготовки; виконання курсової та магістерської робіт і державна атестація [91].

Навчальний план складається з нормативної та варіативної частини. У нормативній частині навчального плану на навчальні дисципліни циклу загальної, професійної та практичної підготовки відведено 53 кредитів ЄКТС – 1590 годин (59 %).

З-поміж них відведено 20 кредитів ЄКТС (600 годин) на практичну підготовку: 3 кредити ЄКТС (90 годин) – на організаційно-методичну практику; 3 кредити ЄКТС (90 годин) – на практику зі спеціалізації; 6 кредитів ЄКТС (180 годин) – на професійно-педагогічну (асистентську) практику; 6 кредитів ЄКТС (180 годин) – на переддипломну педагогічну практику; 2 кредити ЄКТС (60 годин) – на переддипломну практику зі спеціалізації.

У варіативній частині навчального плану на вибіркові навчальні дисципліни відведено 18 кредитів ЄКТС (540 годин) і дисципліни спеціалізації – 8 кредитів ЄКТС (240 годин). Обсяг вибірових навчальних дисциплін, що доповнюють підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури, поглиблюють їх знання з низки актуальних професійних проблем, має перевищувати 25 % від загального обсягу програми.

До нормативних навчальних дисциплін циклу загальної підготовки належать такі дисципліни: «Філософія освіти», «Охорона праці в галузі та цивільний захист», «Сучасні інформаційні технології», «Правові основи діяльності вищої школи». До нормативних навчальних дисциплін циклу професійної підготовки належать такі дисципліни: «Психологія вищої школи», «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання дитячої психології, дошкільної педагогіки», «Методологія та організація психолого-педагогічних досліджень», «Управління в системі дошкільної освіти», «Організація методичної роботи в ЗДО» [91].

До вибірових навчальних дисциплін самостійного вибору закладу освіти належать такі дисципліни: «Культура фахового мовлення», «Методика виховної роботи ЗВО», «Інклюзивна освіта». До вибірових навчальних дисциплін вільного вибору студентів належать такі дисципліни: «Вікова психологія/Педагогіка дитинства», «Оздоровчі технології та діагностичні методики фізичного розвитку людини/Актуальні проблеми дошкільної освіти з методиками», «Нові технології навчання та виховання вищої школи» [91].

Аналіз змісту дисциплін навчального плану показав, що можливості цілеспрямованого розвитку комунікативної культури створені у вибірковій початковій дисципліні «Культура фахового мовлення», яка вивчається в третьому семестрі та обсяг якої – 3 кредити ЄКТС (90 годин).

Мета цієї дисципліни полягає в ознайомленні магістрантів із нормами сучасної державної мови в професійному спілкуванні, з основними вимогами до складання та оформлення професійних документів; збагаченні словникового запасу термінологічною, фаховою лексикою; формуванні практичних навичок

ділового усного й писемного спілкування в колективі; розвитку їх професійного мовлення, комунікативних здібностей [119].

Однак, вважаємо, що програма даного курсу займає невелику кількість годин, відрізняється недостатньо вираженою комунікативною спрямованістю, а також деякою роз'єднаністю між теоретичними комунікативними знаннями та конкретними комунікативними ситуаціями, які трапляються в освітньому процесі ЗДО.

В інших дисциплінах розвиток комунікативної культури представлений опосередковано і може дослідуватися як:

- складова частина загальної культури особистості, як духовно-моральна цінність («Філософія освіти»);
- необхідний компонент професійної культури майбутніх вихователів ЗДО («Вікова психологія/Педагогіка дитинства», «Методика викладання дитячої психології, дошкільної педагогіки», «Організація методичної роботи в ЗДО», «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Управління в системі дошкільної освіти», «Методика виховної роботи ВНЗ», «Інклюзивна освіта»);
- основа результативної комунікативної взаємодії («Охорона праці в галузі та цивільний захист», «Правові основи діяльності вищої школи», «Методологія та організація психолого-педагогічних досліджень», «Сучасні інформаційні технології», «Оздоровчі технології та діагностичні методики фізичного розвитку людини/Актуальні проблеми дошкільної освіти з методиками», «Нові технології навчання та виховання вищої школи»).

Також на підставі навчального плану необхідне проаналізувати педагогічні практики за кваліфікацією основної спеціальністю, які проходять магістранти у процесі професійної підготовки.

Практична діяльність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є тією ланкою, яка пов'язує науково-теоретичні знання з реальною практикою. Саме тому педагогічна практика майбутніх фахівців є ефективним засобом розвитку їх комунікативної культури.

Організаційно-методичну практику майбутні вихователі ЗДО проходять у базових закладах дошкільної освіти без відриву від навчання (практика здійснюється один раз на тиждень). Цей вид педагогічної практики спрямований на закріплення та поглиблення теоретичних знань магістрантів у процесі виконання функцій вихователя-методиста та керівника ЗДО; надає можливість студентам ознайомитись із роботою методиста та керівника закладу дошкільної освіти, спостерігати, аналізувати освітній процес закладу освіти, а згодом робити висновки та формулювати рекомендації щодо його вдосконалення, організувати і самостійно проводити різноманітні форми методичної роботи в закладі дошкільної освіти. У здобувачів вищої освіти вдосконалюються професійні вміння і навички, упевненість у своїх діях, виникає інтерес до діяльності організатора, методиста, керівника закладу освіти.

Проте ця практика спрямована на методичне самовдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти, підвищення інтересу до управлінської, моніторингової, адміністративної, а не комунікативної діяльності.

Професійно-педагогічну (асистентську) практику майбутні вихователі ЗДО проходять у закладах вищої освіти з відривом від навчання для набуття практикантами досвіду викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти, проведення виховної роботи зі здобувачами вищої освіти. Магістранти знайомляться з нормативною документацією кафедри теорії та методики дошкільної освіти, навчально-методичним комплексом навчальних дисциплін, викладання яких забезпечує професорсько-викладацький склад кафедри, індивідуальними планами викладачів, системою навчально-виховної роботи в закладі вищої педагогічної освіти; організують різні види навчальної діяльності (лекції, практичні та семінарські заняття), забезпечуючи активність кожного здобувача; проводять позааудиторну навчальну роботу здобувачів освіти; виконують обов'язки куратора академічної групи.

Однак, переконані, що під час проходження цього виду практики магістранти удосконалюють теоретичні знання лише з циклу дисциплін професійної підготовки та застосовують їх під час проведення відкритих лекційних, практичних і семінарських занять, виховної роботи. Ця практика сприяє стійкому інтересу до професії викладача, викладання професійно-орієнтованих дисциплін зі спеціальності.

Під час переддипломної педагогічної практики, яка проводиться з відривом від навчання, у майбутніх вихователів ЗДО перевіряється рівень їх наукової підготовки, знань, умінь і навичок щодо теорії та практики проведення досліджень, спрямованих на всебічне вивчення особистості дитини, здобувача освіти, вдосконалення педагогічного процесу, а також оцінку його ефективності, оволодіння основними методами та прийомами педагогічних досліджень, опрацювання отриманої статистичної інформації.

Проте ця практика спрямована на вдосконалення дослідницьких і креативних якостей магістрантів, а також їх ознайомлення з практичними питаннями організації наукових досліджень зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Отже, аналіз навчального плану, змісту навчальних дисциплін і педагогічних практик показує лише інтегративні можливості в розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури. Відтак, перед закладами вищої педагогічної освіти стоїть завдання впровадити в освітній процес програмне та науково-методичне забезпечення для підвищення рівня розвитку зазначеного виду культури, комунікативних знань, умінь і навичок майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

Основними показниками когнітивно-практичного критерію розвитку КК майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури визначено:

- 1) рівень володіння комунікативними знаннями (знаннями про сутність комунікативної культури, ключові поняття й якості, які свідчать про її сформованість; знаннями про структуру та зміст інваріантної

та варіативної складових Базового компонента дошкільної освіти; знаннями законодавства з питань дошкільної освіти, нормативно-правових актів, організаційних, розпорядчих, інформаційно-довідкових, техніко-технологічних документів, планово-звітної документації, що регламентують діяльність ЗДО) [159];

2) рівень комунікативної грамотності (здатність ефективно використовувати власний словниковий запас української професійної мови, термінологічної та професійної лексики, вислови, афоризми тощо для успішного вирішення завдань і проблем навчання, виховання та розвитку дошкільнят, ознаками якого є змістовність, зрозумілість, доступність, різноманітність, доречність, виразність тощо) [159];

3) здатність практично застосовувати набуті комунікативні знання (під час проходження різних видів педагогічної практики в ЗДО та ЗВПО, а саме: «Організаційно-методичної практики»; «Професійно-педагогічної (асистентської) практики»; «Переддипломної педагогічної практики») [159].

Інтерактивно-особистісний критерій – характеризує динаміку розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО щодо спроможності встановлювати діалог і конструктивну взаємодію з суб'єктами освітнього процесу ЗДО.

Інтерактивна складова розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО забезпечує реалізацію конструктивної взаємодії педагога в спілкуванні з суб'єктами освітнього процесу, а включення особистісної складової – зумовлене сприйняттям і розумінням один одного.

Основними показниками інтерактивно-особистісного критерію розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури визначено:

1) здатність ефективно здійснювати крос-культурну взаємодію в освітньому середовищі, керуючись принципами толерантної комунікації, професійної етики [159];

2) здатність змінювати та контролювати власну комунікативну поведінку залежно від ситуації спілкування зі співрозмовником [159];

3) здатність встановлювати ділові й особистісні стосунки з суб'єктами освітнього процесу, колегами інших закладів освіти та партнерами освітньої установи [159].

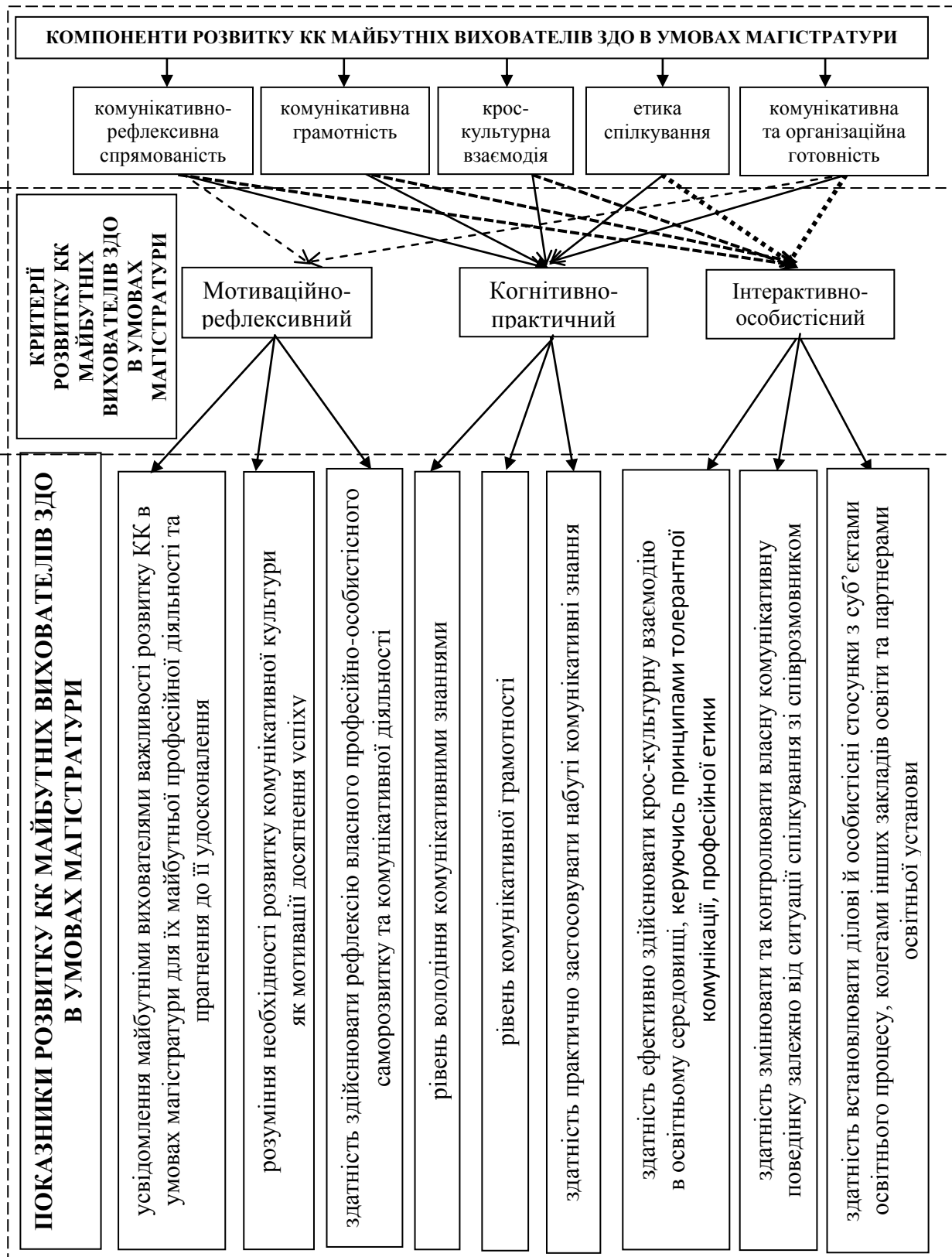
Визначені критерії та показники характеризують рівень розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, на підставі яких можливо проводити порівняння наявних комунікативних знань, умінь, навичок і здатностей та їх розвитку в майбутніх вихователів.

Відповідність структурних компонентів, критеріїв і показників розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури представлено на Рис. 3.2.

Відповідно до виділених критеріїв і показників визначено рівні, що характеризують ступінь розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури: достатній, середній, високий.

Достатній рівень розвитку комунікативної культури характерний для майбутніх вихователів ЗДО, які не в певній мірі усвідомлюють значущість розвитку КК для успішного вирішення завдань і проблем навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку; у здобувачів вищої освіти недостатньо розвинена мотивація до розвитку комунікативної культури та професійно-особистісного саморозвитку; вони мають труднощі під час здійснення самооцінки результатів професійної діяльності; замало зацікавлені виконанням педагогічної, науково-дослідницької, управлінської, інноваційної та інших видів діяльності у процесі навчання в магістратурі та освітньої, розвивальної, виховної, інноваційної, комунікативної, управлінської діяльності під час педагогічної практики в ЗДО; необхідність постійного поглиблення знань про структуру та зміст інваріантної та варіативної складових Базового компонента дошкільної освіти недооцінюється; їм властива задоволеність власною комунікативною культурою, магістранти не прагнуть вирішувати нестандартні комунікативні ситуації, розбіжності, які виникають в освітньому процесі ЗДО; ступінь набутого досвіду щодо використання комунікативних знань у майбутній професійній діяльності знаходиться на достатньому рівні (69–50 %).





*Рис. 3.2 Відповідність структурних компонентів, критеріїв і показників розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури*

Середній рівень розвитку комунікативної культури характерний для майбутніх вихователів ЗДО, які усвідомлюють значущість розвитку комунікативної культури для успішного вирішення завдань і проблем навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку, проте не в достатній мірі застосовують набуті знання, уміння, навички на практиці та допускають помилки під час вирішення стандартних і нестандартних комунікативних ситуацій, які виникають в освітньому процесі ЗДО; у здобувачів вищої освіти виявляється опосередкований рівень мотивації до розвитку комунікативної культури та професійно-особистісного саморозвитку; вони нерегулярно здійснюють рефлексію професійної діяльності та рівня розвитку комунікативної культури, а лише за наявності додаткових стимулів; магістранти мають активну життєву позицію щодо інноваційної, освітньої, виховної, розвивальної, комунікативної, управлінської діяльності в межах власної професійної діяльності; поглиблення знань про структуру та зміст інваріантної та варіативної складових Базового компонента дошкільної освіти відбувається епізодично; достатньо розвинена комунікативна культура; ступінь набутого досвіду щодо використання комунікативних знань у майбутній професійній діяльності знаходиться на середньому рівні (70–89 %).

Високий рівень розвитку КК характерний для майбутніх вихователів ЗДО, які усвідомлюють значущість її розвитку для успішного вирішення завдань і проблем навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку, прагнуть самостійно поглиблювати знання, розвивати комунікативні вміння та навички; не задоволені рівнем власної комунікативної культури; постійно здійснюють рефлексію професійної діяльності та рівня розвитку власної КК, вносячи певні корективи в її процесі, якщо це необхідно; прагнуть до самовдосконалення та саморозвитку, у них яскраво виражена мотивація до вибору засобів використання комунікативних умінь і знань; системно розвинуті комунікативні знання, знання щодо структури та змісту варіативної та інваріантної складових Базового компонента дошкільної освіти та ефективно вміння їх впроваджувати в професійну діяльність для адекватного прийняття

рішення в стандартних і нестандартних комунікативних ситуаціях і ефективного вирішення розбіжностей; магістранти мають активну життєву позицію щодо педагогічної, науково-дослідницької, управлінської, інноваційної та інших видів діяльності під час навчання в магістратурі й інноваційної, освітньої, виховної, розвивальної, комунікативної, управлінської діяльності в межах власної професійної діяльності (90–100 %).

Обґрунтовані критерії, показники та рівні можуть бути у використанні під час процесу проведення констатувального етапу педагогічного експерименту для аналізу сучасного стану рівня розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

Відповідно до логіки монографії слід визначити теоретико-методологічні основи системи виховання соціальних цінностей.

### **3.2 Теоретичні основи системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти**

Реформування системи освіти, перевага суб'єкт-суб'єктної взаємодії зумовлюють пошук нових, ефективних підходів до здійснення виховної роботи. «Основні стратегічні пріоритети в рамках їх ринкової діяльності, сучасного нестабільного навколишнього середовища, загострення конкуренції між ними складаються в досягненні стійкого становища на ринку освітніх послуг за рахунок розробки нових напрямів розвитку освітньої діяльності, розширення асортименту послуг, що надаються» [158, с. 134].

Завдання виховної роботи реалізуються під час всієї освітньої діяльності, що передбачають упровадження системи виховних заходів, інноваційних методів та форм роботи, спрямованих на всебічний розвиток особистості майбутнього педагога, виховання у нього СЦ.

Разом із тим, аналіз науково-педагогічної літератури щодо виявлених проблем виховання СЦ дозволили дійти висновку щодо необхідності розробки

структурно-функціональної моделі системи виховання СЦ у МПДО, що «сприятиме набуттю, узагальненню та систематизації знань, умінь здобувачів освіти щодо виховання СЦ» [58].

Для розробки структурно-функціональної моделі системи виховання СЦ у МПДО, було використано такий метод дослідження, як моделювання.

У довідковій літературі моделювання тлумачиться як дослідження яких-небудь об'єктів, систем явищ, процесів шляхом побудови і вивчення їх моделей, а під моделлю розуміється уявний чи умовний (зображення, опис, схема тощо) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [16, с. 535].

Важливим методом дослідження певним чином організованих об'єктів називає моделювання Г. Асланов [4, с. 97]. При цьому вчений надає визначення поняттю «модель», трактуючи її як засіб наукового пізнання, що є узагальненим відображенням об'єкта пізнання.

Отже, під моделлю будемо розуміти умовне відтворення об'єкту або процесу, що максимально наближене до оригіналу та здатне відображати зміст та характерні особливості цього об'єкту або процесу [53].

«Педагогічне моделювання» розкривається як відображення характеристик існуючої педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті» [153, с. 5].

Дослідивши поняття модель та моделювання, визначемо поняття «система». В іноземній довідковій літературі поняття «система» тлумачиться як порядок елементів, що мають певну структуру і складають логічно впорядковане ціле [183].

У вітчизняних словниках знаходимо, що система – це сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Природа складових елементів і характер структури системи найрізноманітніші. Системи можуть утворювати окремі тіла, явища, процеси; окремі думки, наукові положення, абстрактні об'єкти, між якими встановлені співвідношення взаємозалежності, підпорядкування, послідовності, вивідності тощо [150].

Імпонує думка І. Дудника [40], який визначає категорію «система» як цілісну сукупність взаємозв'язаних частин. Крім того, учений наголошує на тому, що будь-яку сукупність взаємодіючих предметів можна ідентифікувати як системне утворення, тобто систему.

Відповідно до логіки дослідження проаналізуємо існуючі моделі системи виховання цінностей.

У роботі В. Лопатинської [80, с.13–14] представлена функціональна модель системи виховання гуманістичних цінностей підлітків у закладах позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого профілю. Заслуговує на увагу ґрунтовне висвітлення та докладний опис умов щодо підвищення ефективності виховного процесу, а саме: особистісно зорієнтований підхід, забезпечення системою знань про сутність гуманістичних цінностей, емоціоногенність виховних ситуацій, гуманізація спілкування в різних ланках взаємин, активізація особистісного потенціалу під час виконання краєзнавчих завдань, наповнення туристсько-краєзнавчої діяльності соціально-корисним.

В. Долженко запропоновано модель системи виховання загальнолюдських і національних цінностей, що включає в себе такі компоненти, як мета, засіб, зовнішні, внутрішні аспекти, проміжний і кінцевий результат [36, с.13–14]. Разом із тим, у зазначеному науковому доробку залишаються поза увагою визначення функцій, що є важливим, оскільки функції виховання дозволяють вирішити поставлені завдання.

Заслуговую на увагу модель системи виховання гуманістичних цінностей майбутнього вчителя О. Александрової [1, с. 11]. Учена включила в модель такі важливі елементи, як мета, завдання, принципи, педагогічні умови, етапи, організаційні форми, а також представлено тематику виховних заходів на кожному етапі роботи. Проте, О. Александрова зосереджується лише на позааудиторній роботі і залишає поза увагою процес виховання під час навчальної діяльності.

У дослідженні О. Лавроненко [76, с. 12] запропоновано модель системи виховання гуманістичних цінностей в учнів початкових класів у позаурочній

діяльності. Вивчаючи такі складові моделі, як мета, педагогічні умови, завдання, функції, форми, методи, результат, автор детально розкриває зміст кожного з них. Відповідно до моделі одна з педагогічних умов передбачає впровадження інтегрованої програми «Виховуємо гуманну особистість» із першого по четвертий клас. Ця умова є значущою, оскільки забезпечує процес виховання у початковій школі, однак стосується лише позаурочної роботи і не висвітлює принцип єдності навчання і виховання.

Дослідивши праці, присвячені вихованню цінностей у майбутніх фахівців, дійшли висновку, що залишено поза увагою навчальну та виробничу практику. Уважаємо, що вона є важливим компонентом у вихованні соціальних цінностей, оскільки відіграє важливу роль у фаховій підготовці МПДО.

Аналіз вищезазначених моделей системи виховання особистості дозволив з'ясувати їх характерні особливості та засвідчив доцільність розробки структурно-функціональної моделі системи виховання СЦ у МПДО, що відображатиме як структурні елементи системи, так і їх функціональні особливості.

Методологічну основу для розробки структурно-функціональної моделі системи виховання СЦ у МПДО складатимуть аксіологічний, культурологічний, системний, компетентнісний та діяльнісний підходи [70].

Аксіологічний підхід дозволить встановлювати взаємозв'язки між цінностями, соціальними і культурними факторами і особистістю.

В аксіології центральним є поняття «цінності», яке характеризує соціокультурне значення явищ дійсності, включених в ціннісні відносини. Питання аксіологічного підходу у вихованні ґрунтовно досліджено у працях С. Вітвіцької [20], О. Горбенко [28], О. Молчанюк [90], Н. Ткачової [145] та інших.

Аксіологічний підхід дає можливість зрозуміти цінності виховання як його культурний зміст, суспільно схвалені й передані з покоління в покоління взірці педагогічної культури, відбиті в духовному житті

людини, зразках виховних відносин, у педагогічних теоріях, системах, технологіях. [117, с. 375]

Н. Ткачова [145, с. 212] звертає увагу на те, що аксіологічний підхід дозволяє у процесі дослідження різноманітних педагогічних явищ і процесів визначати напрями їхнього подальшого розвитку з позиції введення певних гуманістичних ціннісних орієнтирів.

Аксіологічний підхід надає пріоритет загальнолюдським цінностям і гуманістичним тенденціям у культурному освітньо-виховному середовищі. Також з'ясовано педагогічний аспект зазначеного підходу, який полягає в тому, що об'єктивні цінності світової, вітчизняної і народної культур стануть специфічними потребами особистості, що формується і розвивається, стійкими життєвими орієнтирами людини, за умови перекладу їх в суб'єктивні смисли. [128, с. 27]

Із огляду на вищезазначене, аксіологічний підхід є ключовим у розробці структурно-функціональної моделі системи виховання СЦ у МПДО, оскільки він дозволяє з'ясувати зміст цінностей, їх види та розробити власну систему виховання СЦ у МПДО.

Наступним, відповідно до логіки дослідження, проаналізуємо доцільність обрання культурологічного підходу як методологічне підґрунтя системи виховання СЦ у МПДО.

Значення культурологічного підходу у процесі виховання з'ясовано М. Бастун [7], С. Машкіною, Л. Усатенко, Л. Хомич, Т. Шахрай [87], О. Молчанюк [90], Т. Мельничуком [89].

Культурологічний підхід забезпечує визнання пріоритету культури в освіті, вихованні та громадському розвитку [172, с. 117].

Слушною є думка О. Молчанюк [90, с. 38, 55], що культурологічний підхід передбачає орієнтацію освіти на культуру, визначає культурологічні проблеми освіти, зокрема ті, що засновані на людиноцентричній картині світу, особистісно орієнтованому підході, ідеях розвитку виховання в контексті культури, національно-культурної ідентифікації, гуманізації освіти

та виховання. Згідно з О. Молчанюк культурологічний підхід спрямовує на пошук духовних, моральних цінностей, інтегрує їх культуру, наукові знання й духовний досвід.

Отже, культурологічний підхід дозволить сформувати світогляд здобувачів освіти, реалізувати ідеї особистісно зорієнтованого підходу, людиноцентризму, що сприятиме вихованню СЦ.

Застосування компетентнісного підходу у процесі виховання обґрунтовано В. Єгоровою [43], Л. Зданевич [48], О. Литовченко [81], О. Молчанюк [90], М. Г Шевченко [176] та іншими. Не варто забувати, що «необхідно оцінювати не лише обсяг знань, умінь і навичок, а й професійну компетентність майбутнього фахівця» [159, с. 407].

На думку О. Молчанюк [90, с. 2, 60], компетентнісний підхід визначає процес формування світогляду людини її ціннісних орієнтирів та установок, а переконання, орієнтації майбутнього педагога, які формуються в процесі виховання, залежать від його компетенції.

Л. Зданевич наголошує: «компетентнісний підхід передбачає підвищення суб'єктності самого студента в навчальному процесі, пов'язаної з умінням орієнтуватися в потоці інформації і рефлексією, тобто формуються поведінкові моделі – коли випускник здатний не просто відтворити інформацію (знання), а й самостійно орієнтуватися в ситуації і кваліфіковано вирішувати завдання, що постають перед ним (в ідеалі і ставити нові)» [48, с. 91].

В. Єгорова [45, с. 190] звертає увагу на те, що виховання компетентної особистості, котра володіє глибокими знаннями, високими моральними якостями і є професіоналом, уміє діяти належно у вирішальних ситуаціях, застосовуючи знання і вміння, беручи на себе відповідальність за свою діяльність, є головним завданням вищої школи.

Отже, компетентнісний підхід при вихованні СЦ у МПДО, забезпечить побудову особистісної ціннісної стратегії розвитку для кожного здобувача освіти, а також сприятиме міцності засвоєння знань про СЦ.



Використання системного підходу у процесі виховання майбутніх фахівців досліджено М. Гагаріним [24], О. Горбенко [28], О. Столяренко [139]. «Сучасна освіта, спираючись на системний підхід та постійне впровадження інновацій, готує випускників до адаптації в різних умовах і обставинах професійної діяльності, розвиває в них здатність до самонавчання та самовдосконалення, сприяє швидкому освоєнню нових умінь та навичок» [157, с.35]

Переконливо, що центральним поняттям у системному підході є «система», яка є метанауковим, засадничим поняттям і складається з пов'язаних між собою компонентів. Вилучення будь-якого зі складових її компонентів тягне за собою істотні збої або навіть повне припинення цього функціонування [172, с. 102–103].

Оскільки процес виховання є організованою системою та передбачає єдність усіх складових, урахування вищезазначеного підходу є важливим при розробці структурно-функціональної моделі виховання СЦ у МПДО.

На необхідності використання діяльнісного підходу у процесі виховної роботи зосереджено увагу О. Горбенко [28], В. Золотарьова [49], О. Севаст'яною [133].

О. Золотарьова [49] звертає увагу на те, що з позиції діяльнісного підходу формування ціннісних орієнтацій здобувачів освіти здійснюється завдяки організації їхньої активної ціннісної діяльності, основними видами якої є освітня, комунікативна.

Слушною є думка О. Горбенко [28, с. 64], яка наголошує на тому, що з одного боку, діяльність у будь-яких видах, формах безпосередньо та опосередковано впливає на зміни в структурі особистості, а з іншого – особистість має право обирати ті види і форми діяльності, до яких вона схильна та які задовольняють потреби особистісного розвитку.

Отже, спираючись на діяльнісний підхід, МПДО матимуть можливість у різних видах діяльності застосувати свої знання щодо СЦ з метою особистісного розвитку.

При розробці структурно-функціональної моделі системи виховання СЦ у МПДО враховано такі принципи виховної роботи: національної спрямованості, єдності теорії та практики, природовідповідності, культуровідповідності, гуманізму, цілісності, діалогічності.

Принцип національної спрямованості зосереджено увагу у працях С. Волошин [22], В. Золотарьовою [49], О. Остапенко [102].

О. Золотарьова [49], досліджуючи ціннісні орієнтації здобувачів освіти у процесі виховної роботи закладу вищої технічної освіти, виокремлює принцип національної спрямованості. Під ним учена розуміє формування в майбутніх інженерів самосвідомості, виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливе ставлення до його культури, повагу, толерантність до всіх народів, що населяють Україну.

У своїй праці В. Волошин [22, с.140] наголошує на тому, що принцип національної спрямованості сприяє формуванню національної самосвідомості, вихованню любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися належністю до українського народу.

Зазначений принцип є доцільним при розробці структурно-функціональної моделі виховання СЦ у МПДО, оскільки враховує вимоги Закону України «Про вищу освіту» [123] щодо забезпечення патріотичного виховання.

Значущість принципу єдності теорії та практики з'ясовано О. Молчанюк [90] та О. Цибулько [169].

На думку О. Молчанюк [90], під час теоретичного пізнання можливо визначити й усвідомити взаємозв'язки всіх системних елементів (понять, протиріч, законів тощо) на основі внутрішніх процесів мислення і формування певних знань, умінь і навичок. Крім того, у процесі розвитку мислення здобувача вищої освіти він набуває практичної значимості.

Звертаємо увагу на те, що відмінності в цілях, змісті, методах тієї чи іншої діяльності призводять до неприродного їх розподілу,

обумовленому однобічною спрямованістю особистості, а отже, в освітньому процесі має бути дотриманий принцип єдності освітньої та педагогічної (практичної) діяльності [172].

Зазначений принцип буде використаний у процесі виховання СЦ у МПДО шляхом залучення їх до діяльності, що має соціально-ціннісний характер.

Зміст, методи і форми виховання мають урахувати необхідність вікової та статевої диференціації, організації соціального досвіду людини й індивідуальної допомоги їй, що відповідає принципу природовідповідності [117, с. 102],

Реалізацію принципу природовідповідності виховання в сучасному трактуванні вбачаємо у розумінні взаємозв'язку біологічних (фізіологічних), психічних (соціальних), духовних (етичних) якостей людини, науковому розумінні природних і соціальних процесів, узгоджуватися із загальними законами розвитку природи і людини, формувати у неї відповідальність за еволюцію ноосфери і самої себе [128].

Спираючись на вищезазначене, можна зробити висновок, що врахування даного принципу дозволить з'ясувати методи, прийоми, форми роботи зі здобувачами вищої освіти, які якнайкраще сприятимуть вихованню СЦ у МПДО.

Досліджуючи проблему гармонійного виховання дітей 4 – 6-ти років у культурно-освітньому просторі ЗДО, з'ясовано, що культуровідповідність у процесі виховання передбачає органічний зв'язок із культурним надбанням усього людства, історією свого народу, його мовою, культурними традиціями, народним мистецтвом [170, с. 199].

На доцільності принципу культуровідповідності акцентує увагу С. Волошин [22, с. 139] у своєму дослідженні патріотичного виховання учнів початкової школи, визначаючи його як принцип, що забезпечує органічну єдність патріотичного виховання з історією та культурою народу, його мовою,

народними традиціями та звичаями як виразниками духовної єдності, наступності й спадкоємності поколінь.

Оскільки вищезазначений підхід передбачає формування системи цінностей з огляду на національні та культурні особливості, вважаємо за необхідне врахувати його при розробці структурно-функціональної моделі виховання СЦ у МПДО.

Наступний принцип, на який будемо спиратись при розробці структурно-функціональної моделі – принцип гуманізму. Його враховано у працях С. Бінецького [10] та О. Золотарьової.

О. Золотарьова [49, с. 70] зазначає, що принцип гуманізації виховного процесу ґрунтується на повазі до особистості здобувача освіти, його прагнень та потреб. Особистість здобувача освіти, на думку вченої, – цінність, що передбачає ставлення до нього з урахуванням його вікових та індивідуальних особливостей і можливостей.

С. Бінецький [10, с. 130–131], досліджуючи проблему виховання в молодших підлітків прагнення до самостійності в процесі спортивно-ігрової діяльності, наголошує на важливості принципу гуманізму. Незважаючи на те, що праця дослідника присвячена підліткам, його думка є значущою для дослідження.

Вищезазначений принцип відповідає ідеї особистісно зорієнтованого навчання та виховання, що є основою процесу виховання СЦ у МПДО.

Зміст принципу цілісності з'ясовано С. Карпенчук [59], Л. Куземко [73], Г. Товканець [148].

На думку С. Карпенчук [59, с. 42] принцип цілісності процесу виховання означає, що, моделюючи проєкт майбутньої педагогічної системи чи будь-якої з її ланок, потрібно досягти гармонійної взаємодії всіх елементів чи підсистем як по горизонталі (у межах певного етапу), так і по вертикалі (весь період).

Л. Куземко [73, с. 5] сутність принципу цілісності вбачає в організації системного педагогічного процесу, що спрямований на гармонійний

та всебічний розвиток особистості і передбачає наступність у реалізації напрямів та етапів виховної роботи всіх соціальних інституцій.

Переконані, що принцип цілісності буде підґрунтям структурно-функціональної моделі виховання СЦ у МПДО, оскільки її реалізація охоплює різні види діяльності МПДО.

Принцип діалогічності виховання детально досліджено у працях І Данченко [31] та В. Ляпунової [82].

В. Ляпунова [82, с. 163] діалогічність, діалогізм визначає як здатність суб'єкта сприймати і враховувати правомірність, внутрішню обґрунтованість не лише власної думки, а й інших способів міркування і висловлювань, що їх утілюють.

І. Данченко [31, с. 99] наголошує на тому, що застосування принципу діалогічності дозволяє реалізувати розвиток здібностей, формування інтересів, мотивів здобувачів освіти; засвоєння ними способів діяльності, надбання індивідуального досвіду.

Використання принципу діалогічності дозволить будувати стосунки на основі взаєморозуміння та співробітництва і забезпечить досягнення високого рівня вихованості, тому має бути врахований при розробці структурно-функціональної моделі системи виховання СЦ у МПДО.

Отже, підсумовуючи усе вищезазначене, детермінантними принципами суспільства визначаємо: виховання гуманізму, патріотизму, демократизму, автономності та відповідальності, партнерства, соціальної активності.

Уважаємо за доцільне врахувати думку А. Кравчені, яка наголошує, що структурно-функціональна модель системи визначає не тільки компоненти та їх взаємозв'язок (тобто структуру), але й їх функціональну орієнтованість [72, с. 148].

Структурно-функціональна модель системи виховання СЦ подана на рисунку 3.3.

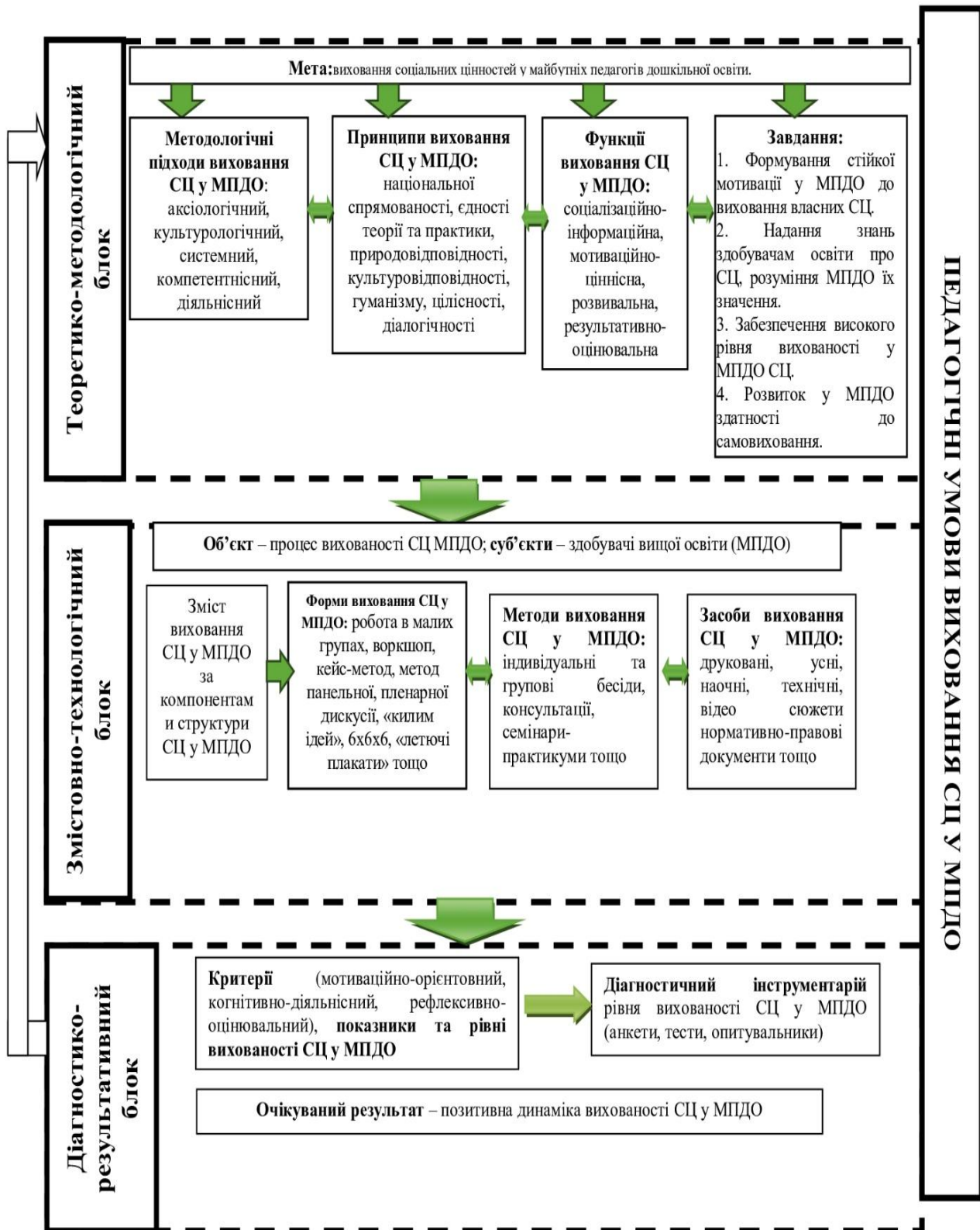


Рис. 3.3. Структурно-функціональна модель системи виховання СЦ

**Компетенції за освітньо-професійною програмою підготовки  
бакалаврів зі спеціальності «Дошкільна освіта»**

1	2
Загальні компетенції	ЗК-1. Здатність розуміти значення культури як форми людського існування. Керуватися у своїй професійній діяльності загальнолюдськими, національними культурними, соціальними цінностями
	ЗК-3. Здатність вибудовувати соціальну взаємодію за принципами толерантності, безоціночності іншої особистості; вирішувати конфліктні ситуації і надавати підтримку в нових, проблемних і кризових ситуаціях, керуючись соціальними цінностями.
	ЗК-5. Здатність до ефективної комунікації. Продукувати дискурси, з урахуванням представників різних вікових і соціальних груп і дотримуючись соціальних цінностей.
	ЗК-8. Здатність до самоорганізації та мотивації подальшої професійної діяльності. Спроможність працювати на основі соціальних цінностей у команді, самоорганізовуватися, вмотивовувати і згуртовувати представників різних професійних та соціальних груп задля результативного вирішення актуальних завдань.
	ЗК-9. Здатність до толерантності. Виявляти готовність працювати із суб'єктами освітнього процесу в полікультурному, поліетнічному, мультимовному середовищі, керуючись соціальними цінностями; виявляти повагу до різноманітності та мультикультурності.
	ЗК-10. Здатність діяти на основі етичних настанов і міркувань. У будь-яких професійних і життєвих ситуаціях послуговуватися принципами та нормами етики, правилами культури поведінки у стосунках з дорослими та дітьми на основі загальнолюдських та національних, соціальних цінностей, норм суспільної моралі.
Фахові компетенції	ФК-9. Здатність конструктивно співпрацювати з родинами та громадськістю. Організувати й реалізовувати спільну взаємодію з психологами і сім'єю з питань виховання, навчання і розвитку дітей дошкільного віку, враховуючи соціальні цінності; спільно з громадськими організаціями розробляти і реалізовувати культурно-просвітницькі програми, спрямовані на удосконалення дошкільної освіти України, підвищувати соціальну значущість та привабливість, авторитетність та впливовість професії через сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Мета системи виховання СЦ у МПДО полягає у вихованні СЦ у МПДО протягом усього періоду навчання. «Слід зазначити, що цілі роботи навчального закладу формулюють від найбільш загальних до найбільш локальних. У ВНЗ загальна мета роботи може бути представлена в уставі, а локальні – у кваліфікаційних характеристиках фахівців» [152, с. 60].

Відповідно до теми дослідження виокремимо компетенції за освітньо-професійно програмою (ОПП) підготовки бакалаврів зі спеціальності «Дошкільна освіта» [101], якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти.

У процесі реалізації даної моделі динаміка змін виділених компетенцій стане індикатором позитивної динаміки вихованості СЦ у МПДО.

Запропонована структурно-функціональна модель системи дає можливість вирішити такі завдання:

1. Формування стійкої мотивації у МПДО до виховання власних СЦ.
2. Надання знань здобувачам освіти про СЦ, розуміння МПДО їх значення.
3. Забезпечення високого рівня вихованості у майбутніх педагогів дошкільної освіти СЦ.
4. Розвиток у МПДО здатності до рефлексії власного рівня вихованості.

В основі структурно-функціональної моделі системи покладено методологічні підходи та принципи виховання СЦ МПДО, які обґрунтовані вище.

Відповідно до алгоритму дослідження наступним етапом стане визначення функцій виховання соціальних цінностей у МПДО.

О. Дубасенюк визначає наступні функції виховної діяльності педагога: інтегративна функція реалізує особливості сучасного наукового розвитку, що характеризується тенденцією до об'єднання різних людинознавчих наук, аспектів і методів дослідження людини у комплексних системах. Конструктивна функція в діяльності педагога-вихователя спрямована на критичний аналіз традиційних підходів, стереотипів, які гальмують розвиток педагогічної науки. Світоглядна функція педагога-вихователя полягає в осмисленні системи узагальнюючих поглядів про природу, суспільство, людину. Аксиологічна (нормативно-оцінна) функція активно впливає на формування образу професіонала-вихователя. Цей образ створюється на перехресті багатьох споріднених наук: педагогіки, етнопедагогіки, психології, соціології, психології праці, професіографії. Важливою спільністю визначеного кола наук є антропоцентриський погляд на людину,



гуманістичну орієнтацію стратегії виховання на інтереси, здібності, нахили юнацтва [39, с.23–24].

Основні функції системи виховання за М. Лукашевичем культурологічна, адаптаційна, нормативна; соціалізаційна; ціннісноутворювальна; соціального контролю; інтегративна; за В. Ортинським – організаційно-мотиваційна (формування мотивації розвитку особистості, її вдосконалення і самовдосконалення, організація діяльності, спілкування та творче залучення всіх вихованців до виховного процесу); діагностична (виявлення реального рівня розвитку людини, факторів впливу на особистість); прогностично-проективна (планування бажаного результату та умов його досягнення, розроблення плану та програми досягнення виховної мети); формувально-розвивальна (формування та постійне вдосконалення в людини соціально-ціннісних якостей, забезпечення гармонійного розвитку особистості та максимальної реалізації її творчого потенціалу); інформаційно-комунікативна (цілеспрямований психолого-педагогічний та інформаційний вплив на свідомість, інтелектуальну, духовно-перцептивну, волюву і мотиваційну сфери особистості, формування високої культури спілкування, правил загального етикету і поведінки, розвиток соціально-значущих цінностей); контрольо-оцінювальна (виявлення й оцінка результатів виховання, ефективності системи виховної роботи та внесення відповідних коректив і змін) [92].

До функцій виховання креативного ставлення до педагогічної діяльності МПДО відносять: «організаційно-інформаційну (сприяє швидкому опануванню роботи з освітніми та комунікативними технологіями щодо виховання креативності); мотиваційна (сприяє зростанню інтересу до нових методик виховання, самоосвітньої діяльності, які направлені на вдосконалення професійної діяльності майбутніх педагогів дошкільної освіти); розвивально-комунікаційна (сприяє всебічному гармонійному розвитку, саморозвитку майбутніх педагогів дошкільної освіти використовуючи сучасних

інформаційні ресурси, хмарні та цифрові технології для виховання креативного ставлення)» [162, с. 7].

Отже, підсумовуючи все вищезазначене у процесі реалізації зазначеної моделі будуть використовуватися такі функції: соціалізаційно-інформаційна, мотиваційно-ціннісна, розвивальна, результативно-оцінювальна.

Зміст соціалізаційної функції щодо виховання ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців досить детально висвітлено в роботі О. Золотарьової [49, с. 73]. На думку вченої, соціалізаційна функція характеризує забезпечення засвоєння та активне відтворення культурних взірців поведінки, цінностей, традицій свого професійного середовища.

Р. Савчук досліджено функцію соціалізації, яка має за мету формування людської особистості на основі залучення індивіда до численних цінностей, накопичених соціумом [131, с. 113–118].

М. Братко обґрунтовано функції освітнього середовища закладу вищої освіти та з-поміж усіх виокремлено соціалізаційну, що полягає в забезпеченні соціалізації особистості [12, с. 14].

В. Шемчук визначає інформаційну функцію як функцію, що забезпечує обмін інформації, сприянню інформатизації суспільства та участь у світовому інформаційному просторі з метою забезпечення вільного обміну інформацією, захисту інформаційних прав і свобод людини, забезпечення інформаційного суверенітету та інформаційної безпеки [177].

Інформаційна функція дозволяє інформувати людей про вимоги, що ставляться державою, повідомляти про те, які вчинки і дії визнаються суспільно корисними, а які, навпаки, суперечать інтересам суспільства [50, с. 46].

Інтеграція змістовного наповнення соціалізаційної та інформаційної функцій дозволить більш якісно здійснювати виховання СЦ у МПДО, пізнавати освітнє середовище, а також сприяти формуванню власних соціальних норм і установок, оскільки соціалізація відбувається через інформаційну комунікацію у різних її проявах.

Отже, соціалізаційно-інформаційна функція є провідною функцією у вихованні СЦ у майбутніх педагогів та, крім соціалізаційної, виконує інформаційну роль, що полягає в інформуванні здобувачів освіти про форми, методи і засоби виховання соціальних цінностей.

Для дослідження важливою є думка щодо доцільності використання у процесі виховання спонукальної функції, оскільки вона схожа з мотиваційно-ціннісною. Досліджуючи проблему виховання духовної культури здобувачів освіти, визначено, що спонукальна функція спрямовує здобувача освіти на прояв творчої активності щодо спрямованої на освоєння духовної і матеріальної культури народу, її врахування сприятиме формування мотиваційної сфери МПДО [128, с. 152].

О. Харчишина, вивчаючи мотиваційну функцію, зазначає, що одними із важливих характеристик даної функції є забезпечення ефективності людських ресурсів, стимулювання до креативного, мислення і прояву лідерських здібностей. Ученою також зазначено, що підґрунтям мотиваційної функції є цінності, місія, різноманітні символи та норми [167].

На думку В. Григоренко та В. Штерєб, мотиваційна функція забезпечує реалізацію систематичної орієнтації студентів на креативну та якісну їх діяльність в умовах навчально-виховного процесу [30, с. 99]

О. Повідайчик звертає увагу на те, що мотиваційна функція надає можливість використання засобів дослідницької діяльності для стимулювання мотивації цілеспрямованої пізнавальної діяльності [11].

Відтак, врахування мотиваційно-ціннісної функції забезпечує поєднання потреб та мотивів МПДО до виховання ціннісних орієнтацій стосовно соціальної та професійної діяльності із врахуванням особистісних якостей суб'єктів освітнього процесу.

На значущості розвивально-пізнавальної функції, що є складовою розвивальною, наголошує А. Чаговець [170, с. 226–227]. Ця функція реалізується у різних видах діяльності, і забезпечує ефективний розвиток пізнавальних процесів та сприятиме розкриттю потенціалу здобувача освіти, реалізації ідей

розвивального навчання, спрямованого на розвиток розумових здібностей МПДО, їх пізнавальної діяльності, міцному засвоєнню знань щодо СЦ.

Отже, із урахуванням вимог БКДО та наступності НУШ і загальних та фахових компетенцій відповідно до ОПП Дошкільна освіта, а також, урахуваючи потреби покоління Z, розвивальна функція передбачає розвиток креативних здібностей особистості здобувача вищої освіти, який буде працювати в швидкозмінному освітньому середовищі.

О. Кузнецовою виокремлено інформаційно-оцінювальну функцію, що передбачає виникнення особистісних критеріїв та норм фахової діяльності, як внутрішньої опори побудови освітнього процесу [74, с. 19].

Р. Келемен зазначає, що оцінювально-результативна функція спрямована на діагностику рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів за якісними і кількісними змінами в її компонентах; визначення результативності формування феномену, який досліджується, засобами інтерактивних технологій [61, с. 130].

Погоджуємося із думкою про необхідність реалізації результативно-оцінювальної функції обґрунтовує у своїй роботі, визначаючи її як оцінно-результативну. Реалізація цієї функції забезпечує підвищення результативності виховної роботи у закладах вищої педагогічної освіти, що містить збирання, обробку та зберігання інформації про стан і розвиток педагогічних систем, їх об'єктивне оцінювання [117, с. 255–256].

Отже, завдяки результативно-оцінювальній функції здійснюватиметься визначення рівня вихованості СЦ, а також оцінювання здобутих результатів.

Отже, перший обґрунтований теоретико-методологічний блок містить мету, завдання, методологічні підходи, принципи та функції виховання СЦ МПДО.

**Змістовно-технологічний блок** включає об'єкти, суб'єкти, зміст виховання СЦ у МПДО за компонентами структури СЦ у МПДО, форми, методи та засоби виховання СЦ МПДО.

Об'єктом розробленої структурно-функціональної моделі системи є процес вихованості СЦ МПДО. Суб'єктами є здобувачі вищої освіти

(майбутні педагоги дошкільної освіти).

Зміст виховання СЦ у МПДО ґрунтується на підвищенні рівня вихованості за визначеними компонентами структури СЦ у МПДО – емоційно-ціннісним, когнітивним та рефлексивним.

Досягненню очікуваного результату – позитивної динаміки вихованості СЦ у МПДО сприятимуть відповідні форми, методи і засоби виховної роботи Серед них – робота в малих групах, воркшоп, кейс-метод, метод панельної, пленарної дискусії, «килим ідей», 6х6х6, «летючі плакати».

Вони якнайкраще сприятимуть формуванню стійких переконань щодо необхідності виховання СЦ для кожного МПДО шляхом вирішення проблемних ситуацій та обговорень.

Однією із найбільш поширених та ефективних форм роботи є робота в малих групах.

Робота в малих групах не тільки сприяє вихованню СЦ, формуванню комунікативних навичок на основі організації командної взаємодії учасників, залученню до вирішення завдань проблемного характеру кожного здобувача освіти, але й створює умови, за яких члени групи МПДО можуть вільно висловлювати свої думки, прислухатись до думок інших та виробляти спільні рішення на засадах консенсусу та взаємоповаги. Тому робота в малих групах сприятиме вихованню СЦ у МПДО.

**Воркшоп** – інтерактивний захід, що характеризується високою інтенсивністю групової взаємодії, та допомагає вирішити виховні завдання і забезпечить отримання знань про СЦ за відносно короткій проміжок часу.

**Кейс-метод** – це метод, зокрема й виховної роботи, в основі якого лежать реальні проблеми. «Кейс» – опис проблемної ситуації, що пропонується здобувачам освіти для самостійного вирішення актуальних питань щодо СЦ.

**Метод панельної дискусії** є подібним до обговорення у формі «круглого столу», але відрізняється тим, що до роботи залучаються не всі учасники, а декілька з них, які висловлюють протилежні погляди на питання СЦ. Даний метод сприяє вихованню здобувачів освіти, оскільки у процесі дискусії

вони вчаться сприймати іншу точку зору і будувати діалог на основі толерантності і безоціночності іншої особистості [63, с. 16, 17].

**Пленарна дискусія.** Цей метод, який може бути використаний у виховній роботі та передбачає вільне обговорення всіма учасниками проблеми СЦ. Під час дискусії надані пропозиції фіксуються та узагальнюються.

**Килим ідей** є один із методів колективного вирішення проблем. Він дає змогу перейти від колективного аналізу причин значущості виховання СЦ до індивідуалізації дій учасників щодо реалізації виховних цілей.

**бхбхб.** Даний метод дозволяє залучити до виховної роботи усіх членів групи. При цьому кожний здобувач освіти вчиться сам та вчить інших.

Метод **«летючі плакати»** забезпечує вирішення завдань щодо засвоєння здобувачами освіти СЦ шляхом колективної роботи.

Оскільки процес виховання пов'язаний із процесом навчання, то суттєву роль відіграють освітні компоненти, що вивчаються. обрано загальну педагогіку, дошкільну педагогіку, історію педагогіки та суспільного дошкільного виховання. Під час їх вивчення здійснюється процес едукації навчальної, наукової та виховної складових освітнього процесу.

Важливу роль у процесі виховання відіграє педагогічна практика, під час проходження якої здобувачі освіти закріплюють здобуті компетенції. «Провідною ідеєю педагогічної практики є розвиток індивідуальних творчих здібностей студентів, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності» [163, с. 6].

На значущості педагогічної практики у процесі виховання акцентуємо увагу на тому, що саме педагогічна практика є важливою ланкою в підготовці фахівця до педагогічної діяльності, у процесі якої уточнюються та закріплюються теоретичні знання, набуваються необхідні вміння та навички; не менш важливе місце має і те, що здобувачу освіти надається можливість на виробництві перевірити придатність своїх особистих якостей до виконання складних обов'язків педагога [117, с. 325].

Разом із тим, під час проходження педагогічної практики здобувачі освіти залучаються до освітнього процесу, що передбачає виховання цінностей, а отже, постає необхідність самовиховання СЦ у МПДО.

Розроблена структурно-функціональна модель системи досліджується за допомогою форм (індивідуальні та групові бесіди, консультації, семінари-практикуми тощо) та засобів (друковані, усні, наочні, технічні, відео сюжети нормативно-правові документи), які використовуються в освітньому процесі.

**Діагностико-результативний блок включає:** критерії, показники та рівні вихованості СЦ у МПДО, а також діагностичний інструментарій вимірювання ефективності виховання СЦ у МПДО.

Для визначення рівня вихованості СЦ були розроблені критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний та відповідні їм показники й рівні. Для вимірювання рівня вихованості СЦ у МПДО за вищезазначеними критеріями було розроблено відповідну кваліметричну модель та використано такі анкети: «Визначення мотивації до виховання власних соціальних цінностей» (адаптація «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. Бубнової), «Самоаналіз власних соціальних цінностей» (адаптація анкети на вивчення сформованості практичних цінностей-умінь О. Золотарьової) та опитувальники «Визначення знань майбутніх педагогів дошкільної освіти про соціальні цінності», «Визначення уміння виховувати соціальні цінності у дошкільників».

Для вимірювання показників у педагогіці використовуються різні методи збору інформації: опитування (анкетування та інтерв'ювання), спостереження, вивчення документації, аналіз статистичних даних, фокус група.

Серед методів досліджень будемо використовувати метод експертної оцінки та анкетування. Метод експертної оцінки є способом прогнозування та оцінки майбутніх результатів дій на основі прогнозів фахівців. При застосуванні методу експертних оцінок проводиться опитування спеціальної групи експертів з метою визначення певних змінних величин, необхідних для оцінки досліджуваного питання [75, с. 67]. Анкетування –

метод, що є поширеним у соціологічних дослідженнях, і полягає в опосередкованому збиранні інформації про об'єкт дослідження шляхом реєстрації відповідей респондента [26, с. 29].

**Очікуваним результатом** взаємодії компонентів структурно-функціональної моделі системи виховання соціальних цінностей у МПДО є досягнення мети, а отже, позитивна динаміка вихованості соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Уважаємо, що виховання буде більш ефективним, якщо будуть створені певні педагогічні умови.

Аналіз науково-педагогічної літератури та власний досвід роботи свідчить про необхідність створення певних педагогічних умов для виховання СЦ у МПДО. Тому, відповідно до логіки дослідження потребує уточнення поняття «педагогічні умови».

На думку О. Золотарьової, [49] педагогічні умови є сукупністю педагогічно доцільних обставин, змістовною характеристикою компонентів формування ціннісних орієнтацій здобувачів освіти закладів вищої технічної освіти у процесі виховної роботи.

У праці О. Горбенко [28, с. 120] педагогічними умовами виховання ціннісних орієнтацій студентської молоді засобами східних одноборств визначено сукупність психолого-педагогічних методів, засобів і прийомів, необхідних для здійснення виховного впливу на особистість із метою формування ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Із огляду на вищезазначене, під педагогічними умовами будемо розуміти сукупність певних обставин, що є визначальними у вихованні та розвитку особистості здобувача освіти.

Вивчемо роботи, у яких визначаються педагогічні умови, що сприяють вихованню.

Так, у дослідженні О. Кондрицької [67, с. 4] такими педагогічними умовами є усвідомлення здобувачами освіти на рівні переконань гуманістичного сенсу особистісно орієнтованого виховання; стимулювання



інтелектуальної ініціативи здобувачів освіти у засвоєнні теоретичних засад гуманізації виховного процесу як фактора поглиблення обізнаності майбутніх учителів щодо сутності, характеристик особистісно орієнтованої моделі виховання та особистісно орієнтованого потенціалу артпедагогіки; організація суб'єкт-суб'єктного стилю взаємодії у підсистемах «здобувач вищої освіти-здобувач вищої освіти», «здобувач вищої освіти-викладач», «здобувач вищої освіти-учень»; включення майбутнього вчителя у діяльність артпедагогічного змісту, що є важливою для педагогічної діяльності, пріоритетом якої є дитиноцентризм.

Г. Асланов [4, с. 8], відносить до педагогічних умов активне використання засобів масової інформації та інших джерел для поширення позитивного досвіду зі збереження і зміцнення здоров'я; розроблення й упровадження сучасних інформаційно-освітніх програм і відповідної соціальної реклами для різної цільової аудиторії.

Т. Алексеєнко, [138, с. 108] виокремлює такі педагогічні умови усвідомлення сутності базових соціальних цінностей, їх морально-етичного змісту; достатнього осмислення членами групи соціальних настанов, групових норм і рольових очікувань; оптимізації групових комунікацій і психологічного мікроклімату на засадах духовності і пошуках балансу у вияві «Я» відносно «Інших»; збагачення позитивного досвіду виховання соціальних цінностей малої групи школярів, досвіду соціальної взаємодії шляхом спрямування малих груп на конструктивну, соціально-значущу і соціально-ціннісну діяльність; профілактики соціальних відхилень у поведінці школярів.

Для дослідження значущими є педагогічні умови виховання соціальних цінностей у здобувачів вищих технічних закладів освіти, визначені Ю. Корницькою [68, с. 11]. Серед них – гуманізація виховного середовища ЗВО на основі демократизації взаємодії учасників педагогічного процесу; змістове та організаційне забезпечення виховання у здобувачів освіти СЦ з метою формування в них умінь соціальної взаємодії, конструктивного діалогу,

суспільно схвалюваної позиції; залучення здобувачів освіти до різноманітної соціально ціннісної діяльності для стимулювання в них соціальної активності.

Здійснивши аналіз наукових робіт, дійшли висновку, що більшість науковців при виборі педагогічних умов звертає увагу на реалізацію принципу гуманізації, особистісно-орієнтованого, діяльнісного підходів у вихованні, характер взаємодії педагога та здобувача освіти.

Зокрема, вищеперераховані принципи передбачають «залучення, адаптацію та розвиток зовнішніх цінностей, знань і технологій поведінки, з метою задоволення норм поведінки» [161, с. 16].

З огляду на вищезазначене, педагогічними умовами виховання СЦ у МПДО визначено:

1. Комплексну гуманізацію та гуманітаризацію освітнього процесу.

Ця педагогічна умова ґрунтується на постулатах Біблії та філософському вченні І. Канта про категоричний імператив, який має два основних положення:

- чинити так, щоб максими (правила), якими керується воля людини, могли б стати принципами загального законодавства;

- чинити так, щоб завжди ставитися до людства як у своїй особі, так і в особі будь-кого іншого також, як до мети й ніколи не ставитися до нього тільки як до засобу [150, с. 272].

Як зазначається у аналітичному звіті, підготовленому Державною науковою установою «Інститут освітньої аналітики «основними принципами державної політики у сфері дошкільної освіти проголошено єдність виховних впливів сім'ї і закладу дошкільної освіти; рівність умов для реалізації задатків, нахилів, здібностей, обдарувань, усебічного розвитку кожної дитини; особистісно-зорієнтований підхід до розвитку дитини; демократизація та гуманізація педагогічного процесу» [38, с. 13].

Питання гуманізації освіти є одним із пріоритетних напрямів реалізації державної політики у сфері освіти: «Процес гуманізації освіти визначає основний напрям її розвитку в сучасному суспільстві» [164].

Оскільки монографію присвячено майбутнім педагогам дошкільної освіти, вважаємо за необхідне врахувати думку стосовно гуманізації суспільно-економічних відносин, які є основою гармонійного виховання дошкільників.

Гуманістичні цінності є складовою соціальних, та їх виховання неможливе без створення сприятливого клімату, що передбачає гуманне ставлення викладача до здобувача освіти, здобувача освіти до викладача, здобувача освіти до здобувача освіти. Виховання на принципах гуманізму створює умови для становлення гуманної особистості, яка з розумінням і повагою ставиться до потреб інших людей. Тому саме гуманне ставлення до людини виховує гуманну особистість.

На думку П. Скляр, Т. Уманської [136], гуманізм – це система поглядів, що визначає абсолютну гідність людини, яка повинна бути метою, однак ніколи не засобом для досягнення мети. Ученою також визначено головне завдання гуманітаризму – ознайомлення зі світовою культурою та змістом культури, оскільки виховувати людяність, гідність, цивілізоване співжиття неможливо без культурознавчої складової.

Уважаємо за доцільне врахувати думку В. Потапової, якою визначено ключові аспекти проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти: «гуманізація і гуманітаризація запобігає виникненню психологічних травм при необхідності зміни ціннісних орієнтацій, позбавленні стереотипів у поглядах і поведінці шляхом особистісно-зорієнтованого процесу навчання; гуманізації гуманітаризація освіти сприяє спрямуванню індивіда не тільки на здобуток знань, засобів їх здобуття, але, перш за все, на розвиток своїх потенцій, творчих здібностей як на пряму мету, без якої неможлива самоактуалізація особистості; гуманізація і гуманітаризація освіти спонукає індивіда до пошуку власних шляхів перетворення з пасивного споживача інформації на активного пошукувача; створення себе як самодостатньої творчої особистості» [122, 25– 26].

Отже, під комплексною гуманізацією та гуманітаризацією освітнього процесу задля забезпечення виховання СЦ у МПДО будемо розуміти процес

створення відповідного освітнього середовища, яке виконує соціалізаційно-інформаційну, мотиваційно-ціннісну, розвивальну, результативно-оцінювальну функції, сприяє гуманному (толерантному) відношенню до суб'єктів освітнього процесу та переходу процесу виховання на якісно новий рівень із урахуванням потреб та запитів усіх його учасників; утвердження здобувача освіти як головної цінності; забезпечення гармонійного всебічного виховання МПДО; спонукання до самостійного вирішення проблемних ситуацій; використання змісту відповідних освітніх компонентів із метою розвитку якостей особистості, підвищення культури МПДО і загального рівня вихованості СЦ.

2. Процес виховання СЦ матиме позитивну динаміку, якщо буде упроваджено в освітній процес спецкурс «Виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти», що сприятиме усвідомленню здобувачами освіти необхідності виховання СЦ та підвищенню рівня вихованості їх СЦ.

У дисертаційній роботі «Формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі виховної роботи вищого технічного навчального закладу» О. Золотарьової [49, с. 83, 85] досліджено ціннісні орієнтації як домінанта всього життя людини: і як фахівця своєї справи, і як особистості, і як індивідуальності, в усій сукупності проявів. Дослідниця аналізує процес виховання ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти як неперервний, свідомий, цілеспрямований процес становлення аксіосфери, що спирається на взаємодію внутрішньо значущих і активно-творчо сприйнятих зовнішніх чинників, принципів, обумовлюється певним механізмом та етапами; відрізняється цілісністю особистісно змістового та операційно-аналітичного компонентів; орієнтований на набуття ціннісних, сутнісних сил особистості, духовних орієнтирів розвитку.

З огляду на це, усвідомлення здобувачами освіти необхідності виховання СЦ постає важливою педагогічною умовою.

Для визначення даної педагогічної умови виховання СЦ у МПДО було проаналізовано робочі навчальні програми нормативних освітніх компонентів

циклу професійної підготовки «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Історія педагогіки та суспільного дошкільного виховання» та з'ясовано доцільність упровадження спецкурсу «Виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти».

Ефективність використання спецкурсів «Духовна культура особистості» стало формування у здобувачів освіти духовних потреб, підвищення рівня етичної компетентності, досягнення гармонії з навколишнім світом, що виявляється в гуманістичних вчинках, духовному зростанні, самовдосконаленні.

Отже, упровадження спецкурсу в освітній процес здобувачів вищої освіти сприятиме актуалізації ролі та значення СЦ у процесі професійної та соціальної сфер діяльності з урахуванням здібностей, розкриттю потенціалу та формування загальних та фахових компетенцій.

Завданнями спецкурсу визначено: ознайомлення здобувачів освіти із сутністю понять «цінності», «соціальні цінності» та їх значенням у процесі виховання; структурою соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти; теоретичними основами виховання СЦ (методологічні підходи, принципи, функції); оволодіння основами планування та організації виховання власних СЦ; здійснення самоаналізу рівня вихованості СЦ тощо.

Вивчення спецкурсу здобувачі освіти спрямоване на формування таких компетенцій: ЗК-1. Здатність розуміти значення культури як форми людського існування, ЗК-5. Здатність до ефективної комунікації, ЗК-8. Здатність до самоорганізації та мотивації подальшої професійної діяльності тощо.

Використання різного типу форм, методів та засобів у процесі проходження спецкурсу сприятиме підвищенню рівня вихованості СЦ у МПДО.

Реформи, що відбуваються в галузі освіти, висувають нові вимоги до вихованості майбутніх вихователів ЗДО, наявності сформованої у них системи цінностей, що відповідає стану сучасного розвитку суспільства. З огляду на це, виникає потреба у вихованні СЦ, що має здійснюватися

цілеспрямовано в процесі підготовки фахівців у закладах вищої педагогічної освіти.

Процес виховання є неоднозначним і багатовимірним, тому з'ясувати рівень вихованості СЦ у МПДО є достатньо складно.

У педагогіці для встановлення рівня сформованості знань, умінь, навичок, особистих якостей використовується така процедура, як педагогічне вимірювання, що полягає у визначенні певних характеристик.

Вимірювання є складовою педагогічного оцінювання, що вивчається як особливий вид діяльності, яка дає можливість порівнювати, зіставляти, характеризувати, відстежувати зміни для забезпечення умов розвитку й удосконалення [83, с. 6]

Значення оцінювання в освіті ґрунтовно висвітлено О. Ляшенком, Т. Лукіною, І. Булах [83, с. 7]. Учені зазначають, що оцінювання в освіті може бути спрямоване на різні об'єкти та суб'єкти, серед яких характеристики учасників освітнього процесу, компоненти педагогічної системи, показники системи в цілому.

Для визначення рівня освітньої діяльності можна використовувати як кількісний, так і описовий підхід. Обидва підходи мають свої переваги і недоліки. Описовий підхід дає можливість усебічно і системно висвітлити всі аспекти об'єкта, що досліджується. За кількісного підходу вивчаються не всі аспекти, а лише ті, які можна виміряти за кількісною шкалою. З іншого боку, кількісний підхід дає можливість прослідкувати «додану вартість», тобто визначити не просто рівень освітньої діяльності, а приріст рівня її якості [11, с. 13].

Останнім часом для оцінювання педагогічної діяльності та вихованості здобувачів освіти використовується кваліметричний підхід, про що наголошується у праці В. Григораша [29, с. 140]. Дослідник підкреслює, що цей підхід набуває поширення у закладах освіти для здійснення педагогічної експертизи освітнього процесу, а отже, може бути застосований як для оцінки окремих характеристик якості освітньої діяльності, так і для її результатів.

За визначенням Г. Єльнікової [44, с. 1] кваліметричний підхід передбачає кількісний опис якості предметів або процесів, тобто дозволяє надати кількісну оцінку якості об'єкта.

Визначаючи кваліметрію як наукову галузь, що вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якостей будь-яких об'єктів, предметів чи процесів, Г. Дмитренко та інші [34, с. 23, 64] особливого значення надають факторно-критеріальній кваліметрії, сутність якої полягає в тому, що будь-яке цілісне якісне явище, якщо воно усвідомлено людиною, можна представити у вигляді сукупності факторів як його складових. Так, із метою переходу до кількісного виміру цього явища воно приймається як повне ціле за одиницю (1,00), а кожна його складова (фактор) виражатиметься у долях цієї одиниці. Але розмір «долі» кожного фактору залежить від його важливості чи вагомості в цьому явищі.

Практичне використання кваліметричних моделей представлено у працях Г. Єльнікової, О. Касьянової, В. Луначека, З. Рябової та інших.

У своїй роботі З. Рябова [130, с. 6] обґрунтовує значення вищезазначеного інструменту оцінювання, акцентуючи увагу на тому, що застосування кваліметричного підходу при визначенні освітніх потреб педагога дає необхідну інформацію, яка сприяє організації ефективної взаємодії, що забезпечує відкритість системи освіти.

Заслуговує на увагу алгоритм створення кваліметричної моделі, запропонований Г. Єльніковою [44, с. 4], яка виокремила етапи її побудови: визначення на підґрунті загальної структури діяльності її характерних показників, що становлять основу кваліметричної моделі; встановлення напрямів цієї діяльності, шляхом декомпонування її загальних цілей; визначення складових напрямів першого порядку; добір складових напрямів другого порядку, з урахуванням вимог до кожного критерію першого порядку; визначення вагомостей кожного напрямку, складового першого порядку методом експертної оцінки або ранжируванням (метод Дельфі).

Дослідимо приклади використання кваліметричних моделей в освітній діяльності.

У роботі О. Касьянової [60, с. 4, 5] застосовується кваліметрична модель для оцінки якості семінарсько-практичного заняття у ЗВО. Дослідниця звертає увагу на те, що для встановлення об'єктивних результатів діяльності кожному фактору, критерію методом групового експертного оцінювання надається вага, яка встановлює баланс пріоритетів компетентних спеціалістів.

Отже, кваліметрична модель на сьогодні є дієвим інструментом педагогічного вимірювання, а тому буде використана для оцінювання рівня вихованості СЦ у МПДО.

Для створення кваліметричної моделі оцінювання рівня вихованості СЦ у МПДО необхідно визначити відповідні критерії та показники, за якими буде здійснюватися вимірювання.

Визначимо сутність понять «критерій» та «показник».

На сьогодні існує багато визначень вищезазначених понять.

За О. Молчанюк [90, с. 225] критерії – це ознаки, за якими можна оцінити й порівняти педагогічні явища, процеси тощо.

На думку Р. Чубук [171, с. 255], критерій – це набір ознак та властивостей явища, об'єкта, предмета, які дають змогу судити про його стан, рівень розвитку та функціонування.

Кожен із критеріїв містить показники відображають окремі сторони або доповнення і розкривають його зміст. Під показником учена розуміє результат дослідження, який можна спостерігати і фіксувати, основними ознаками яких є діагностичність, достовірність і комплексність [172, с. 276].

Слушною є думка О. Молчанюк [90, с. 225], яка наголошує на тому, що показники мають бути власне індикаторами, щоб давати повне уявлення про функціонування та розвиток системи освіти в цілому та її окремих складових. Дослідниця звертає увагу, що визначаючи показники, доречно дотримуватись певних вимог, а саме: чіткість їх змісту, можливість вимірювання; системність показників, у якої має відобразитися найбільш повна



характеристика досліджуваного процесу; бути гнучкими, адаптивними, щоб ними можливо було показати всі зміни об'єкта; впливати на результативність та ефективність досліджуваного процесу.

Тому більшість учених визначають критерій як певну ознаку, що дає можливість оцінити об'єкт або явище, а показник – їх характеристикою.

Проаналізуємо критерії, показники вихованості СЦ, які вивчаються в науково-педагогічній літературі та відповідають темі дослідження.

Ю. Корницька [68, с. 6], досліджуючи проблему виховання СЦ у здобувачів ЗВО технічного спрямування, визначає такі критерії оцінювання вихованості, як знання; ставлення, ціннісні орієнтації; соціальна поведінка.

До показників учена відносить: знання сутності соціальних цінностей, способів їх дотримання; емоційно-позитивне ставлення до соціальних цінностей, орієнтація на соціальні цінності у власній поведінці та міжособистісній взаємодії; уміння дотримуватися соціальних цінностей у власній поведінці та взаємодії з іншими людьми; активна соціальна позиція.

Р. Костенко [70, с. 1] для діагностики рівня сформованості соціальних цінностей майбутніх учителів пропонує критерії та показники, серед яких цінними для нашої наукової розвідки є наступні: інтелектуальний (розвинутість соціальних уявлень, наявність професійно-педагогічної свідомості, здатність до педагогічної рефлексії); емоційно-вольовий (здатність підтримувати емоційну рівновагу, наявність толерантності).

А. Сікалюк [135, с. 4] досліджуючи проблему формування соціально-етичних цінностей у здобувачів освіти економічних спеціальностей виділяє такі критерії для їх оцінювання: інтелектуальний критерій (готовність здобувачів освіти назвати всі складові соціально-етичних цінностей, що відносяться до професійної діяльності менеджера економічної сфери; знання сутності кожної із названих складових; розуміння зв'язків між соціально-етичними цінностями, які засвоюються, і явищем, процесом, дією, у яких вони проявляються); практичний критерій (прояв здобувачами освіти уміння виявляти зв'язок між соціально-етичними цінностями і явищами та процесами,

у яких вони реалізуються в діяльності; уміння реалізовувати соціально-етичні цінності та виявляти між ними спільне й відмінне в різних ситуаціях; уміння узагальнювати прояви соціально-етичних цінностей в діяльності та взаємовідносинах людей; поведінковий критерій (здатність вибирати поведінку на основі вимог соціально-етичних цінностей у відповідних умовах; уміння адекватно співвідносити соціально-етичні цінності та поведінку людини з життєвими й професійними ситуаціями; стійкий прояв соціально-етичних цінностей у різних ситуаціях управлінської діяльності та успішне виконання різних соціальних ролей).

Проаналізувавши вищенаведені роботи, можна дійти висновку, що, досліджуючи проблему соціальних цінностей, більшість учених виокремлюють інтелектуальний та поведінковий критерій. Разом із тим, залишено поза увагою мотиваційний критерій, що є достатньо значущим, оскільки без урахування мотивації неможливо з'ясувати рівень зацікавленості до вихованості, спланувати подальшу роботу і покращити результати.

У праці О. Горбенко [28, с. 113], присвяченій проблемі виховання ціннісних орієнтацій студентської молоді, виокремлюються такі критерії і показники їх сформованості, як когнітивний (наявність знань про зміст, структуру, етапи, формування ціннісних орієнтацій, активність у пошуку шляхів фізичного й особистісного самовдосконалення); мотиваційно-ціннісний (наявна ієрархія цінностей та ціннісних орієнтацій); діяльнісний (прагнення до фізичного та особистісного самовдосконалення, систематичність занять східними єдиноборствами, досягнення спортивних результатів). Відмітимо у праці дослідниці мотиваційно-ціннісний критерій, який дає можливість оцінити рівень мотивації до вихованості.

О. Золотарьова [49, с. 103–104], досліджуючи виховання ціннісних орієнтацій здобувачів освіти у процесі виховної роботи закладу вищої технічної освіти, визначає наступні критерії та показники: мотиваційний (пізнавальний інтерес, ставлення до пізнання як цінності, самоактуалізація (контактність, спонтанність), гуманістична спрямованість); когнітивний (наявність знань

про закономірності, структуру, етапи, формування ціннісних орієнтацій; активність у пошуку шляхів ціннісного розвитку); діяльнісний (сформованість практичних цінностей-умінь; здатність креативно привласнювати реальну дійсність, створювати діалогічне спілкування); рефлексивний (здатність до професійної рефлексії; здатність до самопізнання, самоконтролю, самоідентифікації). У своєму дослідженні вчена пропонує такий важливий критерій, як рефлексивний, який дає можливість здобувачам освіти самостійно оцінити свій рівень вихованості.

Проаналізувавши критерії і показники вищезитованих дослідників, з'ясовано, що за їх допомогою можливо оцінити мотиваційну сферу, знання, уміння та навички здобувачів освіти, їх здатність до самоаналізу. Проте, на жаль, вони лише частково оцінюють особисті якості здобувачів освіти, необхідні для реалізації у практичній діяльності.

Відповідно до теми дослідження, проаналізуємо роботи, де висвітлено критерії та показники результатів навчання та виховання МПДО.

Заслуговують на увагу критерії та показники особистісного самовдосконалення майбутніх вихователів ЗДО, а саме: потребнісно-мотиваційний (мотивація самовдосконалення, духовні потреби, педагогічна спрямованість особистості), світоглядно-пізнавальний (наявність світоглядних знань, сукупність знань про структуру, етапи, закономірності, складники особистісного самовдосконалення, професійні знання), емоційно-ціннісний (система ціннісних орієнтацій, конативність, емоційний інтелект), діяльнісно-рефлексивний (наявність індивідуального стилю особистісного самопроєктування, прагнення до особистісної самореалізації в педагогічній діяльності, уміння самоменеджменту) [172, с. 295].

Вищезазначені показники до кожного критерію є достатньо чіткими та ґрунтовними, а тому вважаємо за доцільне врахувати їх при визначенні показників вихованості СЦ у МПДО. Разом із тим, вони потребують уточнення, відповідно до теми дослідження.

С. Колосова [66, с. 7, 13], досліджуючи проблему формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх вихователів у процесі фахової підготовки, визначає наступні критерії і показники їх сформованості: мотиваційно-особистісний (особистісні якості, мотивація); когнітивний (знання, критичне та креативне мислення, комунікативні уміння); рефлексивно-корекційний (рефлексія, самооцінка, самокорекція); інноваційно-орієнтований (саморозвиток, самореалізація, творчий потенціал).

Однак вищезазначені критерії та показники мають загальний характер і, хоча й орієнтуються на особистісні якості, не дають змогу повною мірою оцінити рівень вихованості МПДО відповідно до вимог освітньої програми.

М. Бадіцою [8, с. 7] обрано наступні критерії та показники для з'ясування сформованості творчих умінь образотворчого характеру в майбутніх вихователів ЗДО: мотиваційно-орієнтаційний (мотиваційна спрямованість здобувачів освіти на художньо-творчу діяльність; творче естетично-ціннісне ставлення до творчих умінь образотворчого характеру, прояв творчих якостей і здібностей здобувачів освіти; змістово-процесуальний (засвоєння знань із фахових дисциплін, розуміння специфіки художньо-творчої діяльності, здатність генерувати ідеї; обґрунтовувати свої дії; оригінальність дій); оцінювально-рефлексивний (опанування творчим умінням образотворчого характеру; контроль за якістю формування творчих умінь образотворчого характеру, здатність до самоаналізу).

Критерії, запропоновані вченою, вважаємо змістовними. Проте, запропоновані показники мають вузьку специфіку.

М. Замелюк [47, с. 92] визначено такі критерії та показники сформованості готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника: суб'єктно-орієнтований (цілеспрямованість здобувачів освіти щодо фахової діяльності у руслі формування готовності до розвитку творчого потенціалу дошкільників, спрямованість на формування творчого мислення здобувачів освіти, позитивної вмотивованості до казкотворчості, осмислення ціннісного ставлення до креативної діяльності

(особистісні цінності); інформаційно-пізнавальний (поінформованість майбутнього вихователя про творчу природу професійно-педагогічної діяльності з дітьми, розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного віку; зміст, суть, спрямованість авторської казки як суб'єктивно нового продукту творчості; казкотворчість); операційно-поведінковий (самооцінка творчого потенціалу, творча активність, реалізація теоретичних знань, професійно важливих умінь на практиці, осмислення й усвідомлення власних дій, змісту і методів діяльності у процесі роботи з авторською казкою (казкотворення, діалогічного спілкування), спрямованих на розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного віку, активність саморозвитку, рівень самоактуалізації).

Зазначені критерії та показники дають можливість оцінити сформованість готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника повною мірою, проте не враховують особистісні якості МПДО.

З огляду до теми дослідження вважаємо за необхідне врахувати думку В. Бутенко [13, с. 10], який запропонував критерії, показники та рівні готовності майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності.

До критерії та показників В. Бутенко відносить такі: мотиваційний (наявність сталого інтересу до майбутньої професійної діяльності, чіткої мотивації до здобуття знань, умінь, навичок для формування здоров'язбережувальної компетентності загалом та формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників зокрема; наявність прагнень майбутнього вихователя до професійного самовдосконалення, до отримання позитивного результату щодо формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності; готовність до подолання труднощів у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності); когнітивний (наявність знань щодо здоров'язбережувальної компетентності, психофізичного розвитку дошкільників, особливостей формування здоров'язбережувальної компетентності в дошкільників,

традиційних та 10 інноваційних засобів ігрової діяльності дошкільників, специфіки формування здоров'язбережувальної компетентності в дошкільників засобами ігрової діяльності); діяльнісний (наявність умінь формувати здоров'язбережувальну компетентність дошкільників, традиційно та творчо використовувати засоби ігрової діяльності для формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників на практиці; умінь і навичок практичного оригінального вирішення завдань упродовж навчальної та професійної діяльності вихователя; здатність до самоосвіти); особистісний (сформованість загальних цінностей у межах професійної діяльності, професійно-особистісних якостей майбутнього вихователя; наявність вміння свідомо контролювати результати власної діяльності, рівень власного розвитку, динаміку особистісного зростання; здатність до самооцінки і самоаналізу власної діяльності під час формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності).

Визначені вченою показники є достатньо складними для вимірювання. При використанні подібних можуть виникнути труднощі у проведенні експерименту, у підборі інструментарію та при обробці результатів дослідження, а тому вони потребують уточнення та конкретизації.

О. Швець [174, с. 4–5] пропонує критерії, показники готовності майбутніх вихователів ЗДО до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності. Ученою схарактеризовано такі критерії та показники: ціннісно-мотиваційний (усвідомлення майбутніми вихователями необхідності використовувати поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності на засадах дитиноцентризму; наявність стійкого інтересу в майбутніх вихователів до поетичних творів; умотивованість майбутніх вихователів на сприймання, розуміння, запам'ятовування та відтворення різних видів та жанрів поетичних творів; когнітивно-збагачувальний (умотивованість майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення видами та жанрами поетичних творів здатність виразно читати різновиди поетичних творів, здійснювати їх художній аналіз; вміння використовувати поетичні засоби

виразності та засоби мовлення майбутнього вихователя; комунікативно-поетичний (обізнаність майбутніх вихователів із методами роботи з текстами поетичних творів та формами роботи з їх використання під час діалогічної та монологічної ситуацій спілкування; уміння та навички розігрувати зміст поетичних творів у видах художньо-мовленнєвої діяльності; сформованість особистісних якостей майбутнього вихователя; оцінно-рефлексивний (навички аналізувати особливості поетичних творів у порівнянні з прозовими творами та адекватно оцінювати оволодіння майбутнім вихователем засобами виразності поетичних творів; уміння майбутнього вихователя використовувати під час читання, заучування, обігрування поетичних творів для формування художньо-мовленнєвих компетенцій у дошкільників; здатність до рефлексії засобами поетичних творів під час організації та керівництва художньо-мовленнєвої діяльності).

Визначені критерії та показники щодо сформованості якостей у майбутніх вихователів у вищерозглянутій роботі є цінними для дослідження, оскільки дають можливість комплексно оцінити рівень сформованості у МПДО. Разом із тим, у праці акцентується більшою мірою на сформованості виключно професійних якостей.

Т. Швець [175, с. 96] запропоновано критерії та показники формування професійної майстерності майбутніх вихователів ЗДО: мотиваційно-цільовий (наявність професійних мотивів, гуманістична спрямованість, мотивація до успіху); змістово-процесуальний (психолого-педагогічна компетентність, система знань щодо сутності змісту і складових професійної майстерності, здатність до саморозвитку); інтеграційно-рефлексивний (комунікативність, здатність до емпатії, рефлексивність).

Визначені критерії і показники є точними та зрозумілими. У них відображено вимоги до мотиваційної сфери МПДО, професійної майстерності і здатності до рефлексії, що є значущим для дослідження.

Отже, здійснивши аналіз науково-педагогічної літератури, вважаємо за доцільне виокремити й інтегрувати зміст вищенаведених критеріїв

та показників вихованості СЦ відповідно до теми дослідження А отже, критеріями вихованості СЦ у МПДО визначимо: мотиваційно-орієнтовний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний [67].

Мотиваційно-орієнтовний – характеризує наявність внутрішніх стимулів до виховання СЦ, розуміння їх значення у педагогічній діяльності та повсякденному житті, орієнтованість на використання знань про СЦ у різних педагогічних та життєвих ситуаціях. Показниками даного критерію є мотивація виховання власних СЦ; розуміння МПДО необхідності виховання СЦ; умотивованість майбутніх педагогів до вихованості загальнонавчаних СЦ. Критерій направлений на перевірку сформованості відповідного компоненту структури СЦ МПДО, а саме – емоційно-ціннісного.

Когнітивно-діяльнісний – обізнаність МПДО про СЦ, їх зміст, структуру, здатність застосовувати знання про СЦ у роботі з дітьми дошкільного віку, для розв'язання педагогічних завдань та життєвих проблем. Показниками критерію є володіння знаннями про СЦ; знання й уміння проявляти їх у життєвих та педагогічних ситуаціях; уміння виховувати у дітей дошкільного віку СЦ. Критерій направлений на перевірку сформованості відповідного компоненту структури СЦ МПДО, а саме – когнітивного.

Рефлексивно-оцінювальний – оцінює здатність здобувачів освіти до самооцінки, самоаналізу та саморегулювання наявних у них СЦ, уміння визначати завдання щодо подальшого самовиховання СЦ та перспективи особистісного зростання. Показниками критерію є прагнення до самовиховання СЦ; самоаналіз власних СЦ; здатність регулювати поведінку на основі СЦ. Критерій направлений на перевірку сформованості відповідного компоненту структури СЦ МПДО, а саме – рефлексивного. Для візуалізації відповідності критеріїв, показників та методик діагностики вихованості СЦ у МПДО було створено таблицю, що подано у додатку В.

Важливим етапом в оцінюванні є інтерпретація отриманих результатів. О. Золотарьова [49], С. Колосова [66], Ю. Корницька [68] виокремлюють низький, середній, високий рівні вихованості досліджувальних ними процесів.



У праці А. Сікалюк [81, с. 4] рівень сформованості соціально-етичних цінностей у здобувачів освіти пропонується характеризувати як низький, середній, достатній, високий. В. Батьо [6, с. 11] визначає наступні рівні готовності майбутнього вихователя до організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: рефлексивний, конструктивний, реконструктивний, репродуктивний.

Ураховуючи запропоновані вищезитованими науковцями рівні та відповідно до розроблених критеріїв визначаємо такі рівні вихованості СЦ у МПДО, як достатній, середній та високий.

Достатній рівень вихованості СЦ у МПДО – наявна незначна мотивація до виховання власних СЦ; неповне розуміння МПДО значення СЦ; нестійка зацікавленість до вихованості загальнозначимих СЦ; достатній рівень знань про СЦ та умінь проявляти їх у різних ситуаціях; відсутність системи знань про зміст та структуру СЦ та умінь виховувати СЦ у дітей дошкільного віку; достатній рівень умінь здійснювати самовиховання та самоаналіз СЦ, регулювати власну поведінку, керуючись СЦ.

Середній рівень вихованості СЦ у МПДО характеризується посередньою мотивацією до виховання МПДО власних і загальнозначимих СЦ; розумінням МПДО необхідності виховання СЦ, однак дані цінності не є пріоритетними у процесі їх навчання; середнім рівнем сформованості знань про СЦ та умінь їх виявляти; володінням частковими знаннями щодо змісту, структури СЦ, але не в повному обсязі; уміннями виховувати окремі СЦ у дітей дошкільного віку; умінням здійснювати рефлексію власної діяльності, однак без чіткого розуміння її результатів; існуванням труднощів у регулюванні власної поведінки на основі СЦ.

Високий рівень вихованості СЦ у МПДО передбачає: наявність стійкої мотивації до виховання власних СЦ; усвідомлення МПДО необхідності виховання СЦ; бажання до виховання усіх компонентів структури СЦ МПДО; якісні показники успішності за освітніми компонентами щодо знань та розуміння СЦ й уміннями проявляти їх у життєвих та педагогічних

ситуаціях; наявність ґрунтовних знань про зміст, структуру СЦ та вміння їх виховувати у дітей дошкільного віку; систематичне самовиховання та здійснення самоаналізу вихованості СЦ; постійне регулювання своєї поведінки на основі СЦ.

Підсумовуючи зазначемо, що під час процесу едукації повинне здійснюватися виховання креативного ставлення до професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, адже воно являє собою «своєрідним підґрунтям для розвитку професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти та утворюється на засадах теоретичних знань, практичних умінь, наявних особистісних якостей та досвіду, що сприяють якісному виконанню функціональних обов'язків від виховних до освітніх» [162].

Отже, на основі аналізу науково-педагогічної літератури визначено критерії (мотиваційно-орієнтовний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний) їх показники та рівні вихованості СЦ у МПДО.

Відповідно до алгоритму монографічного дослідження доцільно звернутися до теоретико-методологічного аспекту формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО.

### **3.3 Теоретичні засади технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти**

На сучасному етапі за усвідомлення необхідності корекції традиційної дидактичної моделі навчання з обмеженими можливостями формування професійних знань, умінь і навичок у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, відкривається перспектива теоретичної розробки та практичного впровадження інноваційних педагогічних технологій, що спрямовані на підвищення рівня та якості підготовки майбутніх

фахівців дошкільної ланки освіти, що гарантують забезпечення досягнення бажаного результату.

На сьогодні провідним завданням професійного навчання стає формування суб'єкта професійної діяльності, який вирізняється, зокрема за характеристикою Є. Клімової, прагненням, готовністю й умінням ініціювати професійні дії, є творцем своєї професійної діяльності – носієм спроможності відповідати за її виникнення, здійснення й розвиток [75, с. 84].

У цьому напрямі в межах дослідження важливого значення набувають праці вчених, у яких закладено основи формування суб'єктності у фахівців під час професійної підготовки (К. Абульханова [1], М. Боришевський [20]), І. Зимня [58], В. Ягупов [201] та інші).

Дослідниця Ю. Коняхіна посилення зацікавленості до педагогічних технологій у вищій школі пояснює такими причинами:

1. Завданнями, що ставляться перед закладами вищої освіти, передбачається актуалізація не тільки теоретичних досліджень, а й розробка питань технологічного забезпечення освітнього процесу. У теоретичних дослідженнях здійснюється формулювання законів, вибудовуються теорії й концепції, тоді, як у прикладних дослідженнях аналізуються сама педагогічна практика, акумулюються наукові результати.

2. За традиційної системи освіти, у якій сформовані закономірності, принципи, форми й методи навчання не завжди оптимально реагують на наукове обґрунтування нових ідей, підходів, методик навчання.

3. Перехід від екстенсивної до інтенсивної організації навчання, тобто до досягнення вищих результатів на основі запровадження новітніх досягнень педагогіки, психології, інформатики.

4. Збільшення наукоємності проектів і моделей освітньої діяльності, що засновані на моделюванні професійних ситуацій, оволодінні професійним досвідом в освітньому процесі закладу вищої освіти.

5. Можливість експертного проектування технологічної низки процедур, методів, організаційних форм взаємодії як тих, хто навчає, так і тих,

хто навчається, чим забезпечуватимуться гарантовані результати навчання в закладі вищої освіти.

У межах дослідження процес формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти здійснюватиметься в контексті педагогічного проектування, як освітньої дії, у центрі уваги – удосконалення особистості майбутніх вихователів в освітньому процесі, умови для їхнього ефективного навчання; педагогічні технології; форми взаємодії здобувачів вищої освіти із викладачем, способи саморозвитку й самоосвіти особистості.

Нині педагогічне проектування вивчається як послідовність етапів, стадій, структура яких репрезентується вченими по-різному (Т. Батієвська [12], О. Коберника [77], О. Литвиненка [99] та інші). Незважаючи на різноманітність підходів, педагогічне проектування спрямовується на підвищення ефективності освітнього процесу, цим гарантується досягнення запланованих результатів навчання.

І. Колесникова виокремлює такі рівні проектування [80, с. 43–44]:

- концептуальний рівень (концепція, модель, проект результату);
- змістовий рівень (положення, програми, державні стандарти);
- технологічний рівень (навчальні плани, технології, методики);
- процесуальний рівень (організація освітнього процесу; методи й форми навчальної діяльності всіх учасників освітнього процесу; результат освітнього процесу).

Проектування (від лат. *projectus* - кинутий уперед) – діяльність, тісно пов'язана з науковою діяльністю, зі створення проекту, створення образу майбутнього передбачуваного явища, процесу, стану, що передує втіленню задуманого в реальному продукті [80, с. 21].

У контексті цього визначення зазначимо, що педагогічне проектування являє собою практико орієнтовану діяльність по розробці не створених освітніх систем і видів педагогічної діяльності. Різноманітність об'єктів перетворення, цілей, спрямування процесу педагогічного проектування в різних педагогічних

системах сприяє виникненню різних його видів, кожен із яких призначений для вирішення певних завдань. За твердженням І. Колесникової існують види проектування [80, с. 41]:

– *соціально-педагогічне проектування*, чим забезпечується впорядкування соціокультурного середовища, змінюючи зовнішні чинники й умови, що впливають на розвиток, виховання, формування, соціалізацію людини. Результат соціально-педагогічного проектування часто стає основою організації більш ефективного функціонування освітніх систем, тим самим викликаючи зміну потенційних можливостей розгортання власне педагогічних процесів;

– *освітнє проектування*, у процесі якого створюються проекти розвитку освіти в державі в цілому та в окремих регіонах; реалізуються проекти створення освітніх установ, реформування органів управління освітою і підвідомчих їм установ; формуються освітні стандарти та зміст освіти всіх рівнів;

– *психолого-педагогічним проектуванням* передбачається побудова моделей процесів, пов'язаних із перетворенням особистості й міжособистісних взаємин, виходячи з особливостей мотивації, сприйняття інформації, засвоєння знань, участі в діяльності, спілкуванні.

У межах дослідження проектування технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО здійснюватиметься в контексті психолого-педагогічного проектування, у центрі уваги якого буде вдосконалення особистості вихователів в освітньому процесі, вивчатимуться умови для ефективного навчання майбутніх вихователів; педагогічні технології; способи саморозвитку й самопроектування особистості.

До теоретичної визначеності поняття «педагогічна технологія» існує чимала кількість наукових підходів. Набули поширення педагогічні технології у світовій освіті у 60–70 роки ХХ ст. (Б. Бум, Г. Грейс, Дж. Керол та інші). В Україні проблемами технологізації вищої освіти займаються багато вчених (О. Дубасенюк, О. Пометун, О. Пехота, С. Сисоєва та інші).

Термін «технологія» запозичений із галузі виробництва й означає сукупність знань про способи й засоби протікання виробничих процесів, якими гарантується отримання певного результату [90], походить від грецьких слів *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – учення. Отже, термін «педагогічна технологія» буквально перекладається як «учення про педагогічне мистецтво, майстерність» [147].

Технологічним процесом завжди передбачається певна послідовність операцій із застосуванням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) та умов. У процесуальному розумінні технологія – це відповідь на запитання: «Як зробити (із чого й який спосіб)?» [123].

Найважливішим атрибутом педагогічної технології є концептуальне обґрунтування її суті й різноманітності. Мається на увазі той факт, що будь-яка педагогічна технологія ґрунтується на теоретико-методологічній базі, філософському та психологічному поясненні можливостей її впровадження в педагогічному процесі [4].

С. Сисоєва вважає, що педагогічна технологія – це процес створення теоретично обґрунтованої освітньої системи особистісного та професійного розвитку й саморозвитку людини, яка в результаті упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети й можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідному рівню педагогічної майстерності педагога [164].

Педагогічною технологією навчання визначається шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах педагогічної технології; сукупність певних компонентів; логіка, послідовність компонентів; методи, прийоми, дії, операції; гарантію результату [4]. Деякі дослідники називають її ще й дидактичною технологією [118].

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати основним критеріям технологічності: системності (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність); керованості (можливість діагностики досягнення цілей, планування

процесу навчання); ефективності (технологія має обиратися відповідно до результатів й оптимальних витрат, гарантувати досягнення певного стандарту освіти); відтворюваності (можливості впровадження в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами) [128].

Б. Коротяєв виокремлює такі основні положення [85, с. 48–50]: технологія навчання має бути насамперед динамічною, гнучкою, забезпечувати режим найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей здобувачів; у технологію навчання закладаються гнучкі, концентровані, індивідуально «енергомісткі» форми вивчення кожної навчальної дисципліни зокрема великим блоком чи пакетом; гнучка й рухлива технологія теоретичних курсів поєднується із гнучкою технологією практики; пропонуються принципово нові форми контролю й оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти: індивідуальні співбесіди, публічні огляди й захисти підсумків навчальної, наукової, професійно-практичної діяльності, метод оцінювання групами експертів.

За таких підходів технологія навчання являє собою по суті організацію процесу навчання, яким передбачається певна систему дій і взаємодій усіх елементів освітнього процесу [144]. До речі, під «інформаційною технологією навчання в професійній підготовці викладачів, вихователів слід розуміти систему загальнопедагогічних, психологічних, дидактичних, спеціальних прийомів і процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням технічних і людських ресурсів, спрямовану на проектування й реалізацію змісту, методів, форм і нових інформаційних засобів навчання, адекватних цілям освіти, особливостям майбутньої діяльності й вимогам до професійно важливих якостей майбутнього педагога». [184]

Погоджуємося з поглядами С. Вітвицької [31], яка вважає, що поняття «педагогічна технологія» є змістовим узагальненням, що вбирає в себе зміст усіх визначень різних авторів, і може бути представлене трьома аспектами: науковим (педагогічна технологія – складова педагогічної науки, що проектує

педагогічні процеси в педагогічних системах); процесуально-описовим (опис, алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту методів і засобів для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети); процесуально-дійовим (здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів) [31, с. 179].

Педагогічною технологією визначається освітній процес із його метою, змістом і методами навчання [112]. Тож вона може бути й наукою, яка досліджує найраціональніші шляхи навчання, і системою засобів, принципів і регулятивів, що застосовуються в навчанні, і реальним процесом едукації.

На підставі аналізу спеціальної літератури (І. Зязюн [60], С. Максименко [105] та інші) свідчимо, що в системі дій усіх елементів освітнього процесу взаємодія викладача та здобувача освіти є основним аспектом успішного освітнього процесу, яким інтерпретується освітня й виховна діяльність його суб'єктів.

Із однієї сторони, не можна не визнати значимості особистості викладача, який вибудовує контекст освітнього процесу, із іншої сторони, не менш важливим фактором є й особистість майбутнього вихователя. Тож, урахуємо результати досліджень, у яких вивчаються особистості викладача та здобувача вищої освіти – майбутніх вихователів, як провідні умови успішності процесу формування професійно-особистих якостей здобувача. Здобувач освіти є представником суспільної професії, носієм загальнолюдських цінностей [48, с. 47].

У контексті педагогічної діяльності, освітній процес – це цілеспрямований цілісний процес едукації, педагогічно спланована й реалізована єдність цілей, цінностей та змісту. І, урешті-решт, освітній процес – це сукупність пов'язаних між собою дій викладача та здобувача освіти, які взаємообумовлюють один одного й докладають зусиль до досягнення загальної мети: стимулювання здобувачів вищої освіти і викладачів до певних якісних особистісних змін. [73].



Отже, ураховуючи праці вітчизняних і зарубіжних дослідників та зважаючи на специфіку дослідження, можемо узагальнити визначення, що педагогічна технологія формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – це процес спільної діяльності викладача та здобувача вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти, являє собою сукупність методів, форм, прийомів і засобів, що планомірно й поетапно запроваджуються для формування інформаційно-комунікативних умінь у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів шляхом підвищення ефективності освітнього процесу за його максимальної оптимізації.

Розроблена технологія формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО реалізується в освітньому процесі вищого освітнього закладу при формуванні в майбутніх педагогів позитивних мотиваційно-ціннісних настанов на реалізацію інформаційно-комунікаційної діяльності майбутніх педагогів; за актуалізації інформаційно-комунікативного компонента освітнього процесу закладу вищої освіти; при оволодінні методами оптимального впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, умінь їх упроваджувати в професійній діяльності, орієнтованої на реалізацію основних освітніх завдань дошкільного навчального закладу. Під *моделюванням*, відповідно до мети дослідження, будемо розуміти креативно-аналітичний системний процес відтворення досліджуваної діяльності, критерієм істинності якого є стабільність існування й розвитку об'єкта (системи) зі збереженням його характерних складових, якими визначається функціональна спрямованість.

Отже, посилаючись на теоретичні розробки науковців відповідно до завдань дослідження, спроєктували теоретичну модель формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що представлена єдністю блоків (Рис. 3.4):

- - *цільового* (мета й завдання);

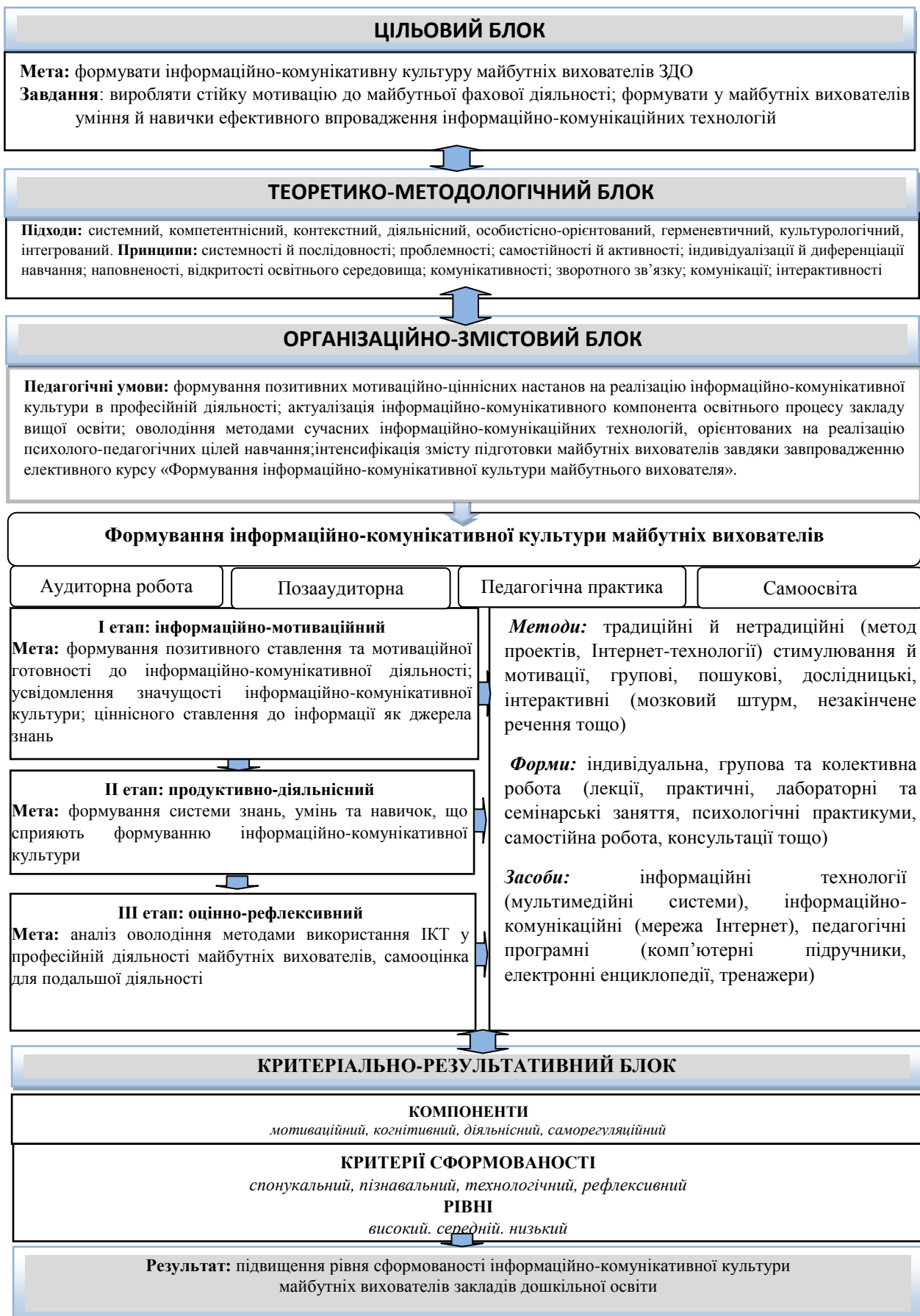


Рис. 3.4 Модель технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Ця мета зумовлена державним замовленням і потребами суспільства у висококваліфікованих компетентних фахівцях дошкільної галузі освіти, реалізацією якої передбачається вирішення таких завдань: формування мотивації, стійкого інтересу здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності; налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин, якими передбачається наявність високого рівня активності особистості як викладача так і здобувача, що реалізується у процесі досягнення мети спільної навчальної діяльності;

- спрямування майбутніх вихователів на самопізнання й самовдосконалення, усвідомлення власного «Я» та власного внутрішнього світу;

- формування системи професійних знань, умінь і навичок ефективного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

*Теоретико-методологічний блок* представлено методологічними підходами та принципами функціонування цілісної системи формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів. Визначимо їх.

Підхід у педагогіці визначається як особлива форма пізнавальної та практичної діяльності, стратегія дослідження досліджуваного процесу, базова ціннісна орієнтація, якою визначається позиція дослідника [112, с. 33].

Відповідно до мети й завдань дослідження обрали основні підходи до процесу формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО: *системний, компетентнісний, контекстний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, герменевтичний, прагматичний, культурологічний та інтегрований*, здійснення яких сприятиме самоорганізації особистості здобувача освіти в освітньому просторі й адаптації до швидкозмінних соціально-економічних умов.

На сьогодні одним із найважливіших завдань, поставлених перед закладами вищої освіти країни, є покращання освітньої діяльності. Тож закономірно, що на сучасному етапі одним із пріоритетних завдань освіти стає формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів, яку необхідно досліджувати комплексно з позиції методології

загальнонаукового рівня – *системного підходу*. Питання системного підходу вирішували такі науковці, як О. Горбань [44], П. Бідюк, О. Гожий, І. Коваленко [78] та інші.

Методологія системного підходу полягає в тому, що метою дослідження є вивчення закономірностей і механізмів утворення складного об'єкта з певних складових. При цьому особлива увага звертається на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на процес об'єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дає можливість визначити суть цілісності системи.

Сукупністю положень системного підходу до проблеми формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів надаються такі можливості:

- проаналізувати процес формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як цілісну систему, що складається з взаємозв'язаних і взаємообумовлених елементів;
- визначити зміст структурних і функціональних компонентів, із яких утворений процес, описати зв'язки між ними й усередині них, визначити функції, рівні й етапи цього процесу;
- створити спеціальні педагогічні умови;

*Компетентнісний підхід* у дослідженні визначається як сукупність загальних положень, якими визначається логіка освітнього процесу, в якому увага приділяється практиці застосування знань, умінь, досвіду інформаційно-комунікативної діяльності та ставленню до неї.

Питання компетентнісного підходу було в колі досліджень таких науковців, як С. Бернацької [10], А. Богуш [19] та інших.

Формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів є діалектичним процесом, що вписується в контекст соціально-економічного розвитку української держави. Логічним доповненням його визначається *контекстний підхід*. За цього підходу можливо створити умови для взаємопроникнення освітньої та професійної діяльності вихователів дітей дошкільного віку як способу формування інформаційно-комунікативної

культури. Тобто, реалізації освітнього процесу в контексті майбутньої професійної діяльності завдяки відтворенню у формах і методах освітньої діяльності здобувачів вищої освіти реальних зв'язків і взаємин, рішень конкретних професійних завдань.

Контексне навчання являє собою реалізацію динамічної моделі руху здобувачів від власно освітньої діяльності (наприклад, у формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) й освітньо-професійну (науково-дослідна робота здбувачів вищої освіти: курсові й дипломні проекти, педагогічна практика тощо) до власне професійної діяльності [169].

Згідно з контекстним підходом, основна характеристика освітнього процесу є моделювання предметного й соціального змісту майбутньої інформаційно-комунікативної діяльності вихователів завдяки відтворенню реальних інформаційно-комунікативних ситуацій.

Запровадженням спеціально дібраних форм й активних методів навчання вибудовується не тільки зміст педагогічної діяльності, а й відтворюється система взаємин, предметно-просторове середовище, у яких здійснюється професійна діяльність. Наприклад, завдяки створенню в процесі навчання майбутніх вихователів проблемних ситуацій можливо вибудувати майбутню професійну діяльність у контексті реальних освітніх і життєвих подій, сприяти не тільки успішному засвоєнню знань і творчій реалізації педагогами цих знань, а й визнавати їх засобами професійно й особистісно значущої діяльності.

Ключові положення компетентнісного й контекстного підходів про те, що освоєння змісту навчання відбувається не шляхом передачі інформації тому, кого навчають, а в процесі його власної активної діяльності, відображень у змісті діяльнісного підходу.

Із позицій *діяльнісного підходу* педагогічні процеси вивчаються в сукупності взаємопов'язаних компонентів діяльності (цілей, дій, мотивів, форм, способів, засобів і результатів), в основу якої покладено особистісну активність, якою зумовлений конкретний результат (продукт діяльності), «лише

в результаті активної власної діяльності студента формується діяльність спеціаліста, що є стрижнем навчально-виховного процесу» [171, с. 31].

При розробці технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів будемо враховувати специфіку діяльнісного підходу, а саме [7]:

- формувати інформаційно-комунікативну культуру здобувачів освіти, педагогів, спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність: навчання на робочому місці під час безпосередньої професійної діяльності;

- вивчати педагогічну діяльність як характеристику співпраці суб'єктів освітнього процесу;

- визначати процес навчання як безперервну зміну різних видів діяльності й активності здобувачів вищої освіти.

Питання діяльнісного підходу було в колі аналізу таких науковців, як О. Кучерявий [94], О. Ярошинська [202] та інші. Вивчаємо формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО як педагогічну систему діяльності викладача та здобувачів освіти, чим забезпечується становлення в них нового виду професійної культури – інформаційно-комунікативної.

Отже, за діяльнісного підходу визначили процес формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як педагогічну діяльність, що характеризується наявністю суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних взаємин у процесі навчання, відкритістю й універсальністю такої діяльності як системи.

За діяльнісного підходу, що реалізується в контексті професійної діяльності конкретного вихователя, враховуються його плани, ціннісні орієнтації та інші суб'єктивні параметри, як і за *особистісно-орієнтованого підходу*.

За особистісно-орієнтованого підходу передбачається, щоб і викладачі, і здобувачі вищої освіти ставилися до кожної особистості як до самодостатньої цінності для них, а не як до засобу для досягнення своїх цілей. Кожному

здобувачу освіти надається можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці. Забезпечується особистісне вдосконалення, креативність, утворюється система потреб і мотивів, формується спроможність до самовизначення, саморозвитку, позитивної Я-концепції. Особистісно-орієнтоване навчання будується за принципом варіативності, тобто вибору змісту, методів і форм освітнього процесу, що здійснюватиметься педагогом з урахуванням особливостей і рівня розвитку кожного здобувача вищої освіти, його потреби в педагогічній підтримці [125, с. 253].

Вагомим чинником особистісно-орієнтованого підходу є *герменевтичний підхід*, важливим ресурсом якого є формування мовної особистості, яка спроможна викладати свої думки в усній чи писемній формі [188].

Здійснюючи герменевтичний підхід під час упровадження інформаційно-комунікаційних технологій за інформаційної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, «викладач повинен моделювати всі галузі їхньої подальшої професійної діяльності, заохочуючи студентів до опанування різних способів мислення, активної участі в проектуванні й удосконаленні фахової діяльності» [188, с. 108].

Герменевтичний підхід досліджували такі науковці: В. Лелеко [97], І. Хижняк [188] та інші.

Наступний підхід, *культурологічний*, вивчається як єдність фундаментальних і глибоко систематизованих спеціальних знань, та є підґрунтям для реалізації практичних засад взаємозв'язку освітнього простору й культури. Із погляду науковців М. Бастуна [11] та Л. Бірюк [16], саме з позицій цього підходу всі компоненти освіти вивчаються крізь призму культури людини – творця й суб'єкта, спроможного до саморозвитку й самовдосконалення.

Культурологічний підхід засновано на положенні про те, що формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів розуміється як цілеспрямоване входження здобувачів вищої освіти у контекст культури за допомогою викладача в подальшому розвиткові в них спроможності жити

в сучасному суспільстві, передбаченні перспектив свого подальшого професійного розвитку, свідомо будувати життя, гідне людини; до культурологічного підходу освітній процес можливо проаналізувати як комплекс науково обґрунтованих дій, яким охоплено систему взаємопов'язаних елементів: мету, зміст, методи, форми, засоби й результати – можливо визначити й описати його етапи.

Здійснення *інтегрованого підходу* в професійній освіті є актуальною проблемою, оскільки з його успішним методичним здійсненням для особистості відкриваються нові перспективи для конкурентоспроможності, розвиненості, креативності, творчості. Необхідні інтеграційні зв'язки між навчальними дисциплінами, що відображають тенденцію до інтеграції наукових знань, сприяють формуванню наукового світогляду, слугують у визнанні логічних зв'язків між поняттями, тим самим розвиваючи логічне мислення.

На сучасному етапі проблеми інтегрованого підходу досліджуються О. Вознюком [32], І. Лапичаком [96] та іншими як соціально-педагогічної проблеми підвищення рівня якості освіти.

Реалізація технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО базується на загальнодидактичних, професійних і специфічних принципах, що відображають особливості науково-методологічних підходів, описаних вище.

В основі проєктування технології виокремлено такі принципи:

- *принцип системності й послідовності*: позначається в організації подачі навчального матеріалу в такий спосіб, що майбутні вихователі засвоюватимуть його системно, у чіткій логічній послідовності, а результат позитивно впливатиме на формування інформаційно-комунікативної культури;
- *принципом проблемності* передбачається необхідність систематичного залучення майбутніх вихователів до процесу пошуку переконливих рішень поставлених задач, розв'язання проблем, завдяки чому



вони вчаться самостійно здобувати й реалізовувати знання, засвоєні раніше, а також опановуватимуть творчу інформаційно-комунікативну діяльність;

– *принципом самостійності та активності здобувачів освіти* передбачається самостійно й усвідомлено формувати інформаційно-комунікативні вміння; бути активними під час виконання практичних робіт, виробляти вміння орієнтуватись в освітньому середовищі;

– *за принципом індивідуалізації й диференціації навчання* можливо врахувати індивідуальні особливості та інтереси здобувачів освіти, створювати сприятливі умови для активної роботи всіх здобувачів вищої освіти і в однораз індивідуально підходити до кожного з них із метою успішного навчання й удосконалення особистісних рис;

– *принципом наповненості, відкритості освітнього середовища* передбачається можливість задовольняти інформаційні потреби майбутніх вихователів, послуговування різноманітними інформаційними джерелами;

– *за принципом комунікативності* увага викладача зосереджується на вдосконаленні лексичних навичок майбутніх вихователів здобувачів освіти під час спонтанного мовлення, висловлювання власних думок у навчальній та позанавчальній діяльності. Відповідно до цього принципу формування інформаційно-комунікативної культури здійснюється вирішенням проблемних комунікативних завдань, метою є вдосконалення вмінь і навичок професійного спілкування фахівців дошкільної ланки освіти;

– *принцип зворотного зв'язку* позначається на взаєминах без бар'єрів між викладачами та майбутніми вихователями. Викладач організовує, консультує й координує різні види діяльності здобувачів вищої освіти, контролює й коригує освітній процес, сприяє збагаченню здобутих знань, надає допомогу в досягненні поставленої мети. Реалізація зворотного зв'язку за виробленої системи контролю може відбуватися як online тестування, реакції викладача й колективу. Зв'язок має бути своєчасним, оперативним і стимулювати формування в майбутніх вихователів стійку позитивну мотивацію до освітньої діяльності.

Доповнюємо теоретико-методологічний блок *принципом інтерактивності* (І. Сергієнко [163, с. 75]), що реалізується під час розробки нових методів навчання на базі сучасних інформаційних технологій та *принципом комунікації*, як організації діалогу між майбутніми вихователями та комп'ютером, оскільки під час взаємодії виникає новий вид спілкування «здобувач освіти – комп'ютер» зі своїми психологічними особливостями [29, с. 130].

Навчання за вищеописаними принципами сприяє вирішенню методичних питань, вони є основними положеннями, за якими визначаються організація, зміст і методи навчання у взаємозв'язку та взаємообумовленості.

Наступний блок педагогічної технології є *організаційно-змістовий*, спрямований на реалізацію змісту завдань формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів у процесі аудиторної та позааудиторної роботи, педагогічної практики та самоосвіти здобувачів вищої освіти. Організаційна складова блоку містить *методи навчання* як організаційно-педагогічний інструментарій взаємодії зі здобувачами освіти, різноманітні *форми* навчальної роботи та *засоби* освітнього впливу на майбутніх вихователів ЗДО.

Під час проєктування педагогічної технології значна увага зверталась на її зміст, що містить навчальні програми, нормативні дисципліни, дисципліни за вибором здобувача освіти, спеціальні курси, освітні технології тощо.

Зміст технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти вибудовуємо відповідно до обраних підходів, спираючись на навчальний план, створений на основі Галузевих стандартів вищої освіти України з метою підготовки в закладах вищої освіти здобувачів освіти зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Навчальний план складається з кількох блоків: дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки.

Зазначаємо, що здобувачам вищої освіти необхідне активне переосмислення інформації у змісті будь-якої навчальної дисципліни. Це означає, що інформаційно-комунікативна діяльність майбутніх вихователів є невід'ємною складовою освітнього процесу на будь-якому етапі й у будь-якій формі організації (лекції, семінари, практичні заняття, позааудиторна робота, педагогічна практика тощо).

У процесі наукового дослідження з'ясували, що сучасні заклади вищої освіти мають значний досвід запровадження як традиційних методів навчання (лекції, практичні та семінарські заняття, психологічні практикуми, самостійна робота, консультації, евристичні бесіди, семінари, демонстрації, самостійна пошукова робота з науковою, періодичною літературою, підручниками), так й інтерактивних методів (кейс-стаді, ситуаційний аналіз, дослідницькі методи тощо) і запровадження форм навчання (портфоліо, «круглий стіл», «мозковий штурм», ділові та рольові ігри, дебати й дискусії, дебрифінг, проектно-пошукові роботи тощо).

Визначили такі методи формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (за М. Фіцулою [181, с. 106–111]):

1. Організація та здійснення навчально-пізнавальної діяльності: бесіда (евристична) та дискусії; наочні методи (демонстрація, ілюстрування, самостійне спостереження); тренувальні, творчі, контрольні вправи; лабораторні, практичні роботи; проблемно-пошукові методи.

2. Стимулювання й мотивації діяльності: метод формування пізнавального інтересу (створення ситуації успіху) і метод відповідальності в навчанні.

3. Метод контролю: тестова перевірка знань, самооцінка й самоконтроль.

4. Стимулювання творчої активності (за С. Сисоєвою [165, с. 203-211]): зацікавленість, творчий інтерес, цікава аналогія, створення ситуацій емоційного переживання; відкриття; створення ситуацій з можливістю вибору; відповіді на

запитання, що стимулюють процес мислення вищого рівня; підвищення стимулювального впливу змісту навчального матеріалу.

5. Інтерактивний метод (за О. Січкарук [168, с. 19]): ділові та рольові ігри, метод проектів, кейс-стаді, портфоліо, консультації через сайт-курс, засідання «круглого столу», дебати й дискусії, «мозковий штурм».

Організацією інтерактивного навчання передбачається моделювання життєвих ситуацій, проведення рольових ігор і спільне розв'язання проблеми на підставі аналізу обставин і відповідної ситуації. Таке навчання сприяє ефективному формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії [64; 248].

Як уважає Г. Цветкова, самооцінка є однією з головних внутрішніх регуляторів формування професіоналізму майбутніх вихователів. Саме від «Я»–концепції здобувача освіти залежить рівень і фундаментальність досягнень професійного акме, інтенсивність та якість самовдосконалення [191, с. 233].

Методи й форми навчання безпосередньо запроваджуються у взаємозв'язку з *засобами* навчання. Засоби навчання – це різноманітні матеріали, знаряддя та інструменти педагогічної діяльності освітнього процесу, за допомогою яких успішно досягається визначена мета навчання; засобами визначається як об'єкт середовища або життєва ситуація, умисно створена в освітньому процесі, і як «будь-який об'єкт разом із інформацією залучений до спілкування та спільної діяльності (різних видів) вихователя з вихованцями» [126].

Засобами навчання вважаємо діагностичні методики, тестові завдання, інформаційні технології (мультимедійні системи (комп'ютер, проектор, інтерактивна дошка), інформаційно-комунікаційні (освітня мережа Інтернет), програмні педагогічні (локальна мережа). Важливе місце посідає також проектна робота: організація різноманітних проектів і кампаній, видання газет і буклетів. Засобами навчання може бути сам колектив, різні види інформаційно-комунікативної діяльності, а також комп'ютерна техніка, підручники, навчальні посібники, таблиці тощо.

*Аудиторною роботою* передбачається формування у здобувачів вищої освіти основних рис мовної особистості, завдяки яким вони стануть спроможними до адекватної соціальної взаємодії в різних ситуаціях спілкування. Ефективність аудиторної роботи залежить від збалансованості компонентів змісту освіти й запровадження відповідних методів і прийомів навчання. *Самостійною роботою* здобувачів вищої освіти передбачається повторення й систематизація вивченого матеріалу на основі виконання творчих робіт.

*Позааудиторна робота* проводиться відповідно до планів освітнього процесу закладу вищої освіти. Теоретичні основи питань організації позааудиторної діяльності в закладах вищої освіти досліджували К. Галацин [37], Н. Козілковська [79] та інші.

Організація позааудиторної роботи спрямовується на розкриття можливостей здобувачів відчутти й репрезентувати себе як індивідуальності в різних формах колективних справ, передбачається максимальне залучення здобувачів вищої освіти до різних видів роботи, що опосередкована змістом особистісно й соціально значущої спільної діяльності й позитивно впливає на самореалізацію потреб здобувачів освіти (рольові ігри інформаційно-комунікативної спрямованості, диспути, дебати з елементами дискусії, переконання, виконання проблемних завдань тощо).

*Педагогічна практика* в закладах вищої освіти є найважливішим етапом підготовки майбутніх вихователів до практичної діяльності. Практикою охоплюється теоретичне навчання й майбутня самостійна робота в дитячих освітніх закладах. Під час практики закріплюються й поглиблюються теоретичні знання, здобуті під час навчання, виробляються й удосконалюються професійні вміння і творчі здібності, інтенсифікується процес формування професійно-особистісних якостей [66, с. 131].

Р. Вайнола трактує педагогічну практику у здобувачів вищої освіти як процес оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, коли створюються умови для випробування здобувачів вищої освіти себе

в різних професійних ролях. Із погляду науковця, ефективність такої діяльності полягає у тому, що вона максимально ідентифікується з майбутніми професійними завданнями [26, с. 32–33].

Не варто забувати про формування цифрової компетентності, що вимагає «високий рівень володіння цифровими засобами (уміти вибудовувати професійні контакти в інтернет-просторі, здійснювати інформаційний пошук, відбирати та критично оцінювати професійно важливу інформацію, вибудовувати індивідуальну траєкторію навчання впродовж життя у відкритому цифровому просторі)» [187]. Тому зовнішні чинники навчання сприяють формуванню особистості та прагненню до саморозвитку й самовдосконаленню, тому важливою практичною складовою в системі освітньої діяльності по формуванню інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО є *самоосвіта*.

*Самоосвіта* – це освіта, що здобувається самостійно, поза навчальним закладом. Від особистості вимагається бачення життєвого сенсу в навчанні, спроможність самостійно мислити, самоорганізовуватись та здійснювати самоконтроль.

В. Ільчук вважає, що самоосвіта є найважливішим видом педагогічної діяльності особистостей щодо самовдосконалення та становлення професіоналізму, спрямована на розширення й поглиблення знань і вдосконалення вмінь, підвищення рівня фахової підготовки, розвиток творчої особистості. Авторка зазначає, якщо немає мотивації до самоосвіти, професійної спрямованості й самоаналізу власної діяльності, увесь обсяг знань, умінь і навичок не буде ними затребуваний [63, с. 20].

Уважаємо, що успішність упровадження технології в освітньому процесі визначається певними *педагогічними умовами*, які б всебічно впливали на свідомість здобувачів вищої освіти, формували в них ставлення до дійсності в провідних видах інформаційно-комунікативної діяльності.

Педагогічні умови – це фактори, обставини, сукупність певних заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічного процесу [197],

що визначаються як цілеспрямовано створене єдине освітнє середовище, де в тісній взаємодії представлено сукупність психологічних і педагогічних чинників (мотивів, відносин, засобів тощо), що дають можливість педагогові ефективно виконувати виховну або навчальну роботу, що забезпечують успішне досягнення цілей педагогічної діяльності [176, с. 10].

У контексті наукового дослідження визначаємо педагогічні умови, як необхідні й достатні для впровадження технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; сукупність можливостей освітнього середовища, що впливає на мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та саморегуляційний компоненти технології й забезпечує її ефективне функціонування та розвиток.

Для дослідження педагогічні умови – це сукупність зовнішніх обставин освітнього процесу, від яких залежить успішність формування в майбутніх вихователів інформаційно-комунікативної культури.

До того ж, у процесі формування інформаційно-комунікативної культури стимулюється розвиток рефлексивних здібностей і самостійність, самоактуалізація внутрішніх сил майбутніх вихователів, щоб забезпечити їхні прагнення до самопізнання, самовдосконалення, самореалізації.

Отже, визначимо такі *педагогічні умови*:

- формування позитивних мотиваційно-ціннісних настанов на реалізацію інформаційно-комунікативної культури у професійній діяльності;
- актуалізація інформаційно-комунікативного компонента освітнього процесу закладу вищої освіти;
- оволодіння методами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання;
- інтенсифікація змісту підготовки майбутніх вихователів запровадження елективного курсу «Формування інформаційно-комунікативної культури майбутнього вихователя».

Зазначимо, що обробка інформації здобувачами вищої освіти вкрай необхідна у змісті кожної навчальної дисципліни. А це означає,

що інформаційно-комунікативна діяльність є невід'ємною складовою освітнього процесу за будь-якої форми організації (лекції, семінари, практичні заняття, позааудиторна робота тощо).

Випускники закладів вищої освіти, яким присвоєна кваліфікація «вихователь закладів дошкільної освіти», повинні вміти отримувати, обробляти та аналізувати необхідну інформацію з певного джерела; визначати тип інформації та з якого джерела вона надійшла; бути готовими до збирання інформації про родинний стан дитини; віднаходити інформацію й самостійно аналізувати відомості про індивідуальний розвиток дитини; упроваджувати перспективні розвивальні та інформаційно-комунікаційні технології виховання й навчання в освітньому процесі ЗДО; демонструвати вміння роботи за персональним комп'ютером і запроваджувати методи обробки текстової інформації; створювати презентації, складати доповіді, вести диспути, дискусії; уміти вести ділову документацію тощо.

Технологією репрезентується три етапи реалізації запропонованої технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: *інформаційно-мотиваційний, продуктивно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний*.

Зазначимо, що виокремлення етапів було умовним, оскільки на всіх етапах запроваджувались педагогічні прийоми й методи формування інформаційно-комунікативної культури, що певною мірою дублювали й доповнювали один одного. Ці етапи протікали без чітких часових обмежень, але кожному з них властиві певні свої відмінності й особливості, які було враховано під час проведення експерименту.

Отже, технологія формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти складає цілісну систему, що відповідає загальним вимогам підготовки сучасного фахівця та сприяє цілеспрямованому формуванню інформаційно-комунікативної культури.

Завершальний блок нашої технології – це *критеріально-результативний*, метою якого є контроль й аналіз отриманих даних. Він представлений



комплексом критеріїв і рівнів сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Основними критеріальними ознаками інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО на основі структурних компонентів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, саморегуляційний) визначили такі критерії: *спонукальний, пізнавальний, технологічний та рефлексивний*.

Отже, спроектована педагогічна технологія формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти становить цілісну систему, складовими якої є чотири блоки: цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовий і критеріально-результативний. Ці блоки в тісному взаємозв'язку і спрямовані на забезпечення реалізації визначених педагогічних умов. Завдяки упровадженню технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО можливо забезпечити ефективну підготовку фахівців дошкільної ланки освіти, тому що успішність здобувача освіти визначається тим, наскільки він буде адаптованим і підготовленим до здійснення інформаційно-комунікативної діяльності, оцінювання, схвалення рішень, уміння працювати з інформацією за сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями й у цілому бути успішним і конкурентоспроможним фахівцем у професійній діяльності та життєвому соціумі.

Доречним буде звернення до теоретичного обґрунтування технології формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

### **3.4 Теоретичне обґрунтування технології формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти**

Закон України «Про дошкільну освіту», загальні положення Базового компонента дошкільної освіти орієнтують педагогів на неухильне забезпечення гідного навчання, виховання та розвитку кожної дитини, створення умов

для її особистісної самореалізації, формування вміння пізнавати навколишній предметний світ, себе, інших людей і практично застосовувати здобуті знання.

Сучасному закладу дошкільної освіти потрібні вихователі, яким властива інша типологічна структура особистості. Суб'єкт має постійно змінюватися, спроможним саморозвиватися й самовизначатися в різних ситуаціях, відкритим до соціального замовлення освіти (суб'єкт, який усвідомлює своє професійне призначення, сприймає педагогічну діяльність як важливий пріоритет, готовий до постійного перенавчання й поновлення знань, удосконалення умінь і навичок організації навчальної діяльності дітей дошкільного віку).

Отже, на підставі аналізу науково-педагогічного дискурсу свідчуємо, що реалізація формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти можлива за умови розробки та впровадження спеціально скоректованої освітньої технології.

Уживаючи термін «технологія» у педагогіці («педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «освітня технологія»), слід ураховувати, що технологія пов'язана з освітнім процесом – діяльністю викладача та здобувача освіти – майбутнього вихователя ЗДО –, її структурою, засобами, методами та формами. Вона є сукупністю науково обґрунтованих способів організації педагогічної діяльності, запровадження яких сприяє оптимальному використанню поставлених завдань.

Термін «технологія» грецького походження й означає «знання про майстерність». Історично поняття «технологія» (грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, учення) у значенні науки про майстерність виникло у зв'язку з технічним прогресом.

Проаналізувавши поняття «технологія» у психолого-педагогічній науці дійшли висновку, що однозначного визначення немає.

Науковці визначають поняття «технологія» з трьох точок зору: із філософської, загальнонаукової й технічної. Деякі автори трактують поняття «технологія» як засіб гарантованого досягнення дидактичної мети та підкреслюють, що технологія завжди існує в будь-якому освітньому процесі. Інші дослідники визначають технологію як спосіб реалізації змісту навчання,

передбаченого навчальними програмами, що є системою форм, методів і засобів навчання й забезпечують найбільш ефективно досягнення поставленої мети [51; 53]. Існує і третій підхід до трактування поняття «технологія»: її обґрунтовують як сукупність методико-організаційних дій педагога, спрямованих на оптимізацію освітнього процесу технічними та інформаційними засобами навчання [50].

Переконані, що більшість тлумачень мають спільну рису: технологія містить обґрунтований, логічний, послідовний зміст, що реалізується в практичній діяльності викладачів.

Розвідки з досліджуваної проблеми є показником того, що з метою формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО важливо дослідити питання про можливість процесу проєктування змісту фахової освіти, при якому освітні та професійні завдання будуть поєднані, взаємопов'язані й будуть спрямовані на розвиток особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, створення оптимальних умов та успішний рух у майбутньому професійному просторі.

Для дослідження технологія є динамічною, гнучкою системою застосування сукупності засобів, процедур, методичного інструментарію щодо забезпечення режиму найбільшого сприяння реалізації індивідуальних інтересів здобувачів вищої освіти, продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямована на формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки.

Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО – це процес пізнання культури майбутньої професійної галузі, у якій здобувачі освіти є його суб'єктами. Педагогічний результат формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти характеризується як готовність до професійної діяльності.

Для конструювання технології формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО у процесі фахової підготовки слід вирішити такі завдання:

1. Визначити етапи технологічного процесу формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

2. Теоретично обґрунтувати впровадження зазначеної технології в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

3. Визначити комплекс методів, форм роботи в процесі формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

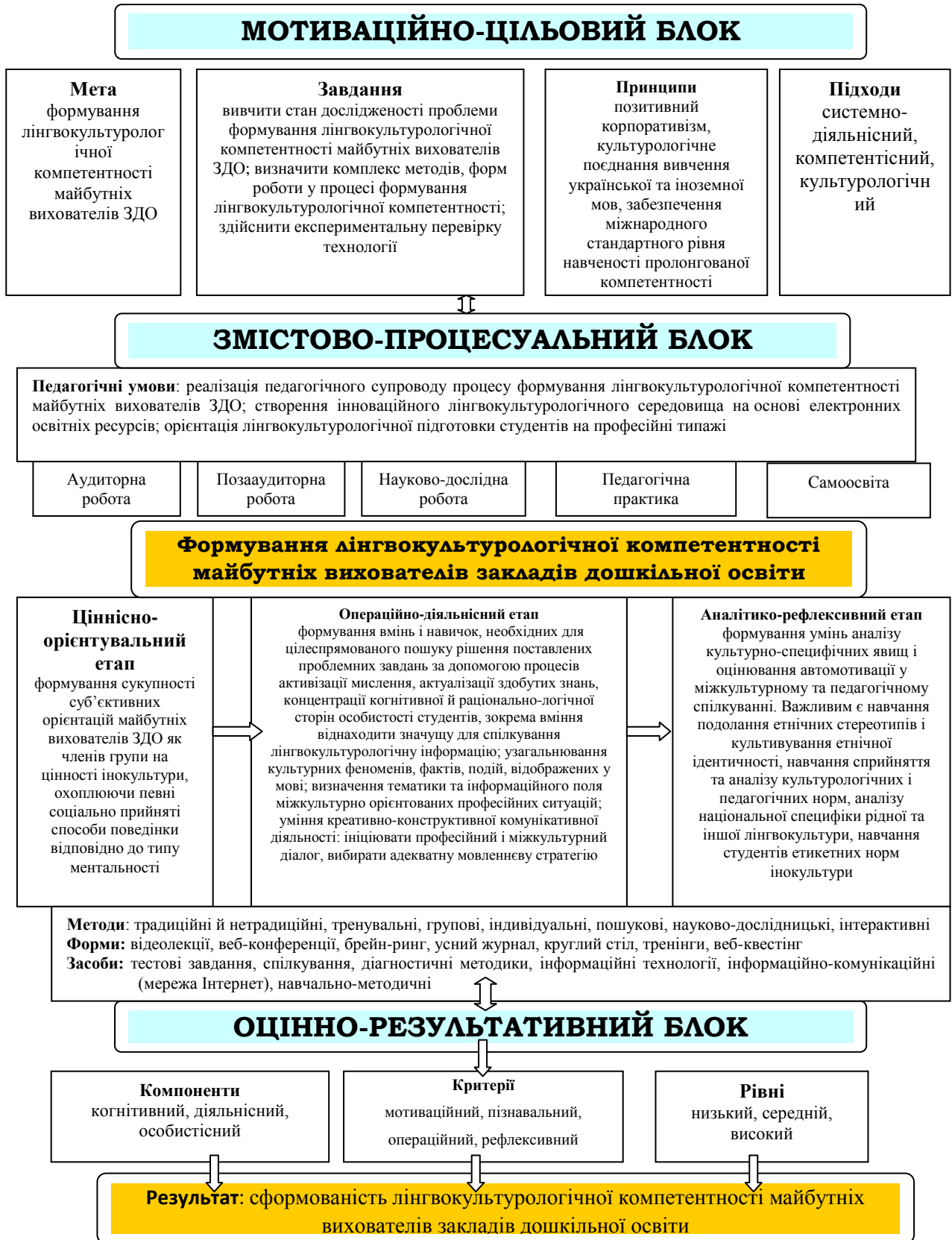
Графічно технологія формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти показана на Рис. 3.5.

Сьогодні пошук шляхів ефективної підготовки здобувачів вищої освіти у системі вищої освіти ведеться з позицій системного, компетентісного, особистісно-діяльнісного, технологічного, міжкультурного підходів тощо.

Для дослідження як теоретико-методологічне підґрунтя для розробки технології формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО були обрані системно-діяльнісний (загальнонаукова основа), компетентісний (теоретико-методологічна стратегія) і культурологічний (практико орієнтована тактика) підходи.

Із позицій методології загальнонаукового рівня обрали системно-діяльнісний підхід, завдяки здійсненню якого забезпечуємо комплексне вивчення проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти і дає можливість досліджувати цей процес як педагогічну систему й систематизовану діяльність суб'єктів лінгвокультурологічної підготовки.

Екстраполяцією основних положень системно-діяльнісного підходу на предмет дослідження забезпечила реалізація багатоаспектного системного аналізу як самого феномена лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, так і процесу її формування на двох рівнях: на макрорівні – як компонента цілісної професійної підготовки в закладі вищої освіти, і на мікрорівні – як педагогічного процесу, що характеризується всіма властивостями системи.



*Рис. 3.5. Технологія формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО*

Стосовно проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти основні положення системно-діяльнісного підходу можуть бути представлені в такій спосіб:

- 1) лінгвокультурологічна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти вивчається як системна інтегративна якість;
- 2) процес формування лінгвокультурологічної компетентності є підсистемою професійної підготовки у вищій освіті, що дає можливість здійснювати його реалізацію з урахуванням загальнодидактичних принципів професійної педагогіки;
- 3) формуванням лінгвокультурологічної компетентності як педагогічною системою охоплюються структурні та функціональні компоненти й характеризуються внутрішньосистемною діалогічністю;
- 4) ефективність цього процесу залежить від організації системних впливів щодо підготовки здобувачів вищої освіти до здійснення професійної діяльності та створення спеціальних педагогічних умов.

Перевагою такого підходу є те, що він органічно поєднується з різними сучасними освітніми технологіями.

Основні компоненти освітнього процесу за системно-діяльнісного підходу мають свої особливості. Так, мотиваційно-цільовим компонентом передбачається усвідомлене входження здобувача в простір навчальної діяльності на заняттях, визначається особистісний сенс майбутньої діяльності. Цим процесом керує викладач: спочатку у формі діалогу, далі – із запровадженням дослідницьких методів. Як системи на цьому етапі визначається особистісний результат виховання й навчання, а також – прийоми, засоби й технології, у процесі яких засвоюється зміст освіти.

Змістово-процесуальним компонентом передбачається, що підґрунтям засвоєння змісту є універсальні засоби, методи діяльності. За такого підходу в майбутніх вихователів ЗДО виникає позитивне ставлення до пізнання природничо-наукової картини світу. Відповідно до складності завдання робота організовується в індивідуальній, парній або колективній формі. Результати

діяльності обговорюються, уточнюються, коригуються навідними запитаннями та зіставленнями. Провідними є методи, завдяки запровадженню яких забезпечується саморозвиток, самоактуалізація майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Цьому сприяють аналіз, метод проєктів, колективного навчання, технології портфоліо, модульного, критичного, проблемного навчання тощо.

Рефлексивно-оцінним компонентом організовується рефлексія й самооцінка здобувачами – майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти – власної навчальної діяльності, під час якої співвідносяться її мета й результати, визначається ступінь їх відповідності й накреслюється нова мета діяльності. Рефлексією і адекватною самооцінкою забезпечується усвідомлення здобувачами вищої освіти рівня досягнення запланованого результату діяльності, розуміння власних проблем, створюються передумови для подальшого самовдосконалення.

Питання системно-діяльнісного підходу досліджували такі науковці, як В. Бахрушин [17], П. Бідюк, О. Гожий, І. Коваленко [35], В. Кушнір [41] та інші.

Ураховуючи вищезазначене, під системно-діяльним підходом розуміємо принципову орієнтацію дослідження, якого передбачається вивчення об'єкта як системи, характеристики якої мають діяльній природи. Із точки зору цього підходу досліджуємо формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як педагогічну систему діяльності викладача та здобувачів освіти, чим забезпечується становлення в них нового виду професійної компетентності – лінгвокультурологічної.

Визначаючи загальні методологічні посилення для створення технології формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, однак за системно-діяльнісного підходу, не враховується сутнісних характеристик лінгвокультурологічної взаємодії суб'єктів досліджуваного освітнього процесу в змістовому й методико-

технологічному плані. Уважаємо, що для більш повного й усебічного дослідження проблеми необхідно дослідити компетентісний підхід.

У дослідженні такий підхід вивчається як теоретико-методологічна стратегія, що розуміється як орієнтація дослідження на уявлення сукупності узагальнених наукових положень із проблеми, характеристика різних напрямів її дослідження й організації теоретичної та практичної діяльності. У низці наукових студій компетентісний підхід як освітній принцип визначається в працях Т. Голуб [16] О. Овчарук [49], Т. Отрошко [52] та інших. Науковці трактують компетентісний підхід як сукупність загальних принципів визначення мети освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінювання освітніх досягнень.

Головною ознакою здійснення компетентісного підходу, його відмінною особливістю в реалізації освітнього процесу вивчення історії української мови є відхід від технологій трансляції знань до активних технологій, орієнтованих на продуктивний творчий процес, процесуальна спрямованість навчання й виховання, мотиваційний аспект, інтегрованість характеристик якостей особистості, що формуються в процесі професійної підготовки.

За компетентісного підходу можливо перейти в професійну освіту від його орієнтації на відтворення знань у випускників про лінгвістичну культуру до застосування та організації цих знань у майбутній професійній діяльності; «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці (але не ігнорувати його); покласти в основу стратегію посилення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування й виконуваних завдань; поставити на місце міждисциплінарно-інтегровані вимоги до формування у майбутніх вихователів ЗДО лінгвокультурологічної компетентності як результату освітнього процесу; більш тісно пов'язати мету з ситуаціями застосовності лінгвокультурологічної компетенції у світлі праці; орієнтувати діяльність випускників на нескінченну різноманітність професійних і життєвих ситуацій.

У логіці цього дослідження компетентісний підхід – це сукупність



загальних положень, за якими визначають логіку освітнього процесу, орієнтованого на формування в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти лінгвокультурологічної компетентності.

Дослідженням проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО із позиції компетентісного підходу передбачається аналіз основних ідей:

- лінгвокультурологічною компетентністю майбутніх вихователів об'єднуються інтелектуальна і навчальна складові освіти;

- поняття лінгвокультурологічної компетентності включає не тільки інваріантні компоненти будь-якої компетентності (готовність до цілепокладання, оцінювання, дії, рефлексії), когнітивну й операційно-технологічну складові, а також мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову;

- лінгвокультурологічна компетентність означає спроможність мобілізувати здобуті знання, уміння, досвід і способи поведінки конкретній професійній ситуації, діяльності;

- у поняття «лінгвокультурологічна компетентність» закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, що формується «від результату» («стандарт на виході»);

- поняття «лінгвокультурологічна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» є поняттям процесуальним, тобто вона як виявляється, так і формує потенціал, який виявляється ситуативно, отже, може бути покладений в основу оцінювання лише відстрочені результати навчання.

Уважаємо, що за компетентісного підходу виникає можливість досліджувати лінгвокультурологічну компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як найважливіший результат професійної педагогічної освіти й урахувати її здатність «пронизувати» зміст усіх навчальних дисциплін (як загальнонавчальних так і професійних, і спеціальних), і навчатись на всіх рівнях професійної підготовки.

Згодні з В. Байденко [2], Г. Беленької [6], М. Мрачковської [47], які вважають, що компетентісний підхід не може бути єдиним для досягнення мети освіти й сутності навчальних досягнень. Однак, у межах наукового дослідження цим підходом відображається об'єктивні потреби в посиленні уваги до особистісно-значущих і затребуваних на практиці результатах професійної освіти в цілому та лінгвокультурологічної підготовки здобувачів вищої освіти зокрема.

У дослідженні культурологічний підхід є практико орієнтованою тактикою, здатною забезпечити виявлення на підставі сукупного наукового досвіду практичних аспектів розв'язання поставленої проблеми, методологія якого пов'язана з принципом культуровідповідності, тобто тісного зв'язку освіти й культури: у педагогіці як частині культури головним завданням є прилучення дитини до культурної спадщини соціуму й залучення до культурного середовища, а головна ідея освіти з позицій культууроутворювальної функції полягає у виконанні місії виховання людини культури, а відтак – у збереженні, відродженні й подальшому розвитку самої культури. Глибинні зв'язки й залежності, закономірні взаємодії та внутрішня єдність освіти й культури, спрямованість освітньої діяльності на людину як суб'єкт культури, усвідомлення пріоритетності культуротворних функцій освіти, орієнтація на цілісний розвиток особистісної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти і є втілення культурологічного підходу [14].

За культурологічного підходу щодо формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО можливо вивчати його як освітній процес – комплекс науково обґрунтованих дій, що включає систему взаємопов'язаних елементів: мету, зміст, методи, форми, засоби й результати – визначити й описати його етапи, зокрема, із погляду, такі як ціннісно-орієнтувальний, операційно-діяльнісний та аналітико-рефлексивний.

На ціннісно-орієнтувальному етапі формується сукупність суб'єктивних орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як членів групи

на цінності іншомовної культури, включаючи певні соціально визнані способи поведінки відповідно до типу ментальності. Також ціннісний аспект представлений на цьому етапі при формуванні професійно-групових та індивідуально-особистісних цінностей, до яких відносять цінності-відносини, що окреслюють значення й сенс міжкультурних відносин і професійної комунікативної поведінки; цінності-знання, що містять значення й сенс педагогічних, культурологічних, соціокультурних знань; і як цінності-якості, завдяки яким розкриваються значення й сенс індивідуальних, особистісних, комунікативних, статусно-позиційних та інших якостей особистості здобувачів вищої освіти.

Ціннісне ставлення майбутніх вихователів ЗДО може бути орієнтоване на лінгвоетнокультурному рівні в аспекті їх готовності сприймати, порівнювати й адаптувати явища національного життя представників іншої лінгвокультури в ситуаціях соціокультурного типу, а також міжетнічних відносин і відповідно до цього сприйняття діяти в конкретній педагогічній ситуації; на соціальному рівні – спроможність до прийняття іншої соціальної ролі на основі інтеграції в іншу лінгвокультуру в трьох аспектах: інструментальному – завдяки залученню до системи норм і цінностей іншої соціального середовища й культури; експресивному – завдяки становленню емоційно-стійкого позитивного ставлення здобувачів вищої освіти до іншої лінгвокультури; пізнавальному – завдяки прагненню особистості привести в систему, що містяться у знаннях особистісного сенсу знань, норм або цінностей; на прагматичному рівні – у аспекті знань, умінь і навичок, володіння якими забезпечує залучення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до лінгвокультурологічних цінностей країни, а також дає можливість практично оперувати мовою в ситуаціях міжкультурної та педагогічної взаємодії.

На операційно-діяльнісному етапі формуються вміння й навички, необхідні для цілеспрямованого пошуку виконання поставлених проблемних завдань за активізації мислення, актуалізації здобутих знань, концентрації когнітивної й раціонально-логічної сторін особистості здобувача вищої освіти,

зокрема вміння віднаходити значущу для спілкування лінгвокультурологічну інформацію; узагальнювати культурні феномени, факти, події, що відображені в мові; визначати тематику та інформаційне поле міжкультурно орієнтованих професійних ситуацій; уміння креативно-конструктивної комунікативної діяльності: ініціювати професійний і міжкультурний діалог, виробляти адекватну мовленнєву стратегію. Окрім того, на цьому етапі важливим є формування комунікативної й педагогічної толерантності, мовленнєвого етикету, вироблення вмінь інтерактивної й перцептивної комунікативної взаємодії, відбору та модифікації комунікативних стратегій і тактик відповідно до соціально-статусної, соціокультурної, національної, етнокультурної характеристики партнера по спілкуванню, умінь самостійного культуромистецтва.

Отже, для засвоєння будь-якої педагогічної інновації є обов'язкові умови: рефлексія, розуміння та особистісна підготовленість, до того ж власна особистісна підготовленість до впровадження інновацій в освітньому процесі, стає головним гальмом упровадження нових технологій.

На аналітико-рефлексивному етапі здійснюється формування вмінь аналізу культурно-специфічних явищ й оцінювання автмотивації за міжкультурного та педагогічного спілкування. Важливим є навчання долати етнічні стереотипи і культивувати етнічні ідентичності, навчати сприйняття й аналізу культурних і педагогічних норм, аналізу національної специфіки лінгвокультури, навчання здобувачів вищої освіти етикетних норм іншомовної культури. Майбутні вихователі закладів дошкільної освіти повинні бути спроможні здійснювати багатопланову аналітичну діяльність різних аспектів міжкультурної комунікації в запропонованій професійній ситуації й адекватно поцінювати власну готовність у прийнятті «іншомовних культурних» сценаріїв і педагогічно адекватних рішень. Також майбутні вихователі ЗДО повинні вміти здійснювати рефлексивну діяльність із приводу вмінь акумулювати й синтезувати лінгвокультурологічну інформацію; коментувати, поцінювати феномени іншомовної культури, відбиті в мові; здійснювати

аналітико-сміслову й оцінно-критичну обробку лінгвокультурологічної інформації; аналізувати світоглядні й моральні орієнтири, ціннісні принципи, виокремлювати, аналізувати та оцінювати норми, прийняті в лінгвокультурологічній практиці представників країни, мова якої вивчається в педагогічній діяльності.

У межах дослідження важливим є аналіз праць Т. Вижимової [12], Л. Гаврілової [14], В. Кононенка [36], які вважають, що науковий статус культурологічного підходу визначається аналізом освіти як внутрішнього стрижня культури, інтегрувального елемента всіх галузей духовної освіти, усіх форм суспільної свідомості.

Дослідженням проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти із позицій культурологічного підходу передбачається врахування основних функцій культури, що детермінують визначення цього процесу як культурно-освітнього. Погоджуємося з С. Суворовою [269], яка виокремила такі функції: трансляцію, актуалізацію й засвоєння системи цінностей української культури та іншої лінгвокультури; установлення та забезпечення функціонування комунікацій у межах окремих культур і за їх взаємодії; створення умов для культурних форм самовизначення, саморозвитку й самореалізації особистості; забезпечення ефективності культурної діяльності суб'єктів освіти.

Отже, під культурологічним підходом будемо розуміти принципову орієнтацію дослідження на аналіз змін педагогічного процесу з точки зору його культурно-освітньої специфіки. Цей підхід досліджується з позицій спрямованості на когнітивно-комунікативне середовище, при цьому під культурою розуміємо частину загальної культури людства, що може бути засвоєна в процесі комунікативної освіти в пізнавальному (культурознавчому), розвивальному (психологічному), виховному (педагогічному) та навчальному (соціальному) аспектах.

Реалізація культурологічного підходу до дослідження проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів

ЗДО здійснювалася з урахуванням таких імперативів (В. Маслова [43], В. Фурманова [80]): в основу моделювання цього підходу до викладання української мови покладено модель навчання як загальний орієнтир, ядром якої є аналіз когнітивно-комунікативного середовища як умови вивчення культури в межах суб'єктно-суб'єктних відносин; суб'єкт однієї культури вступає в діалог із іншою, маючи можливість порівняти її з власною (крос-культурна взаємодія); вивчення культури здійснюється з позицій культурно-мовної прагматики.

За культурологічного підходу можливо дослідити пізнавальні процеси здобувачів вищої освіти, посиляючись на діалогізму свідомості в контексті мови, культури й культурно-мовної особистості та спиратися на такі принципи [80]:

1) когнітивна спрямованість навчання (вивчення української мови сприяє пізнанню другої культурної реальності, культурних традицій, специфічного вербального спілкування, а когнітивний аспект сприяє розкриттю й пізнанню реальної культури та формуванню «картини світу», у якій присутній сам носій мови);

2) особистісно-діяльнісна спрямованість навчання (організація мовленнєвої діяльності та формування різних дій мають здійснюватися з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей здобувача освіти, чим визначається його ціннісна унікальна особистість, залучена до певних відносин із іншими людьми, при цьому відбуваються дії, що сприяють формуванню культурного фону й «культурного модусу поведінки культурно-мовної особистості»);

3) контрастивна спрямованість (порівняння української культури з іншомовною культурою здійснюється з урахуванням аналізу об'єкта зіставлення як культурного фону з культурно-зумовленими нормативами та сценаріями);

4) ситуативне моделювання (ситуації аналізуються як моделі мовної практики й соціального конструкту, у яких конкретно виокремлені зміст

лінгвістичного, культурологічного та соціологічного аспектів, при цьому функціональна модель ситуації створюється в культурі та служить конкретній меті виходу в міжкультурне спілкування);

5) міжпредметна й міжаспектна координація (координація культурно-мовної прагматики й міжкультурної герменевтики реалізується на змістово-інформаційному й операційно-діяльнісному рівнях);

б) аксіологічно-ціннісна орієнтованість (визначення загальнолюдських цінностей та їх пріоритетів здійснюється в предметній і суб'єктивній сферах).

Отже, за культурологічного підходу як практико-орієнтованою тактикою дослідження проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО виникають широкі дослідницькі можливості, тому що за такого підходу можливо дослідити мову як різновид когнітивного процесу, а компетентність – як спроможність генерувати акти свідомості; позиціонувати міжкультурну комунікацію як основу для відповідного освітнього процесу; інтерпретувати процеси пізнання, ґрунтуючись на діалозі мови й культури; здійснювати вивчення культури в мовному процесі, у якому мова виконує культурно-прагматичну функцію, а культурні знання передаються автентичною культурно-мовною особистістю.

У процесі дослідження визначили, що комплексне здійснення системно-діяльнісного, компетентнісного й культурологічного підходів сприяє забезпеченню аналізу формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО як освітнього процесу, що характеризується поліфункціональністю й відповідного основним тенденціям міжкультурної парадигми освіти, до яких віднесли: трансляцію нормативно-ціннісного й культурного досвіду, створення бази для становлення культурних форм самовизначення й комунікативних норм самореалізації особистості здобувачів вищої освіти – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; забезпечення культурно-мовної ідентифікації та становлення бікультурної особистості.

Отже, за кожного із обраних теоретико-методологічних підходів розкривається певна специфіка досліджуваного процесу, але тільки

їх комплексне взаємодоповнювальне здійснення дає загальне уявлення про цей феномен.

На підставі аналізу виокремили такі функціональні компоненти лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО:

– *когнітивним компонентом* передбачається вміння здобувачів вищої освіти висловлювати думку, почуття, поцінуванню, емоції стосовно виявлення іншої лінгвокультури;

– *діяльнісний компонент* означає здатність здійснювати процес передачі та прийому інформації в ситуаціях міжкультурної та професійної спрямованості;

– *особистісний компонент* позначається в умінні здобувачів вищої освіти впливати на поведінку представників іншої лінгвокультури в процесі міжкультурної комунікації завдяки регуляції власної поведінки.

Визначені компоненти лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО стали підставою для судження про цей педагогічний і лінгвокультурологічний феномен як комплекс освіти, яким охоплюється полікомпонентна структура, цілісність якої забезпечується взаємозв'язком і взаємозалежністю.

Вивченням педагогічного процесу формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти із позиції системно-діяльнісного підходу, а також розробкою відповідної технології припускається: виокремлення компонентів цього процесу, визначення системоутворювальних чинників і зв'язків між компонентами.

Виокремленням компонентів формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО передбачається вивчення поняття елемента як мінімального компонента технології або максимальної межі її розчленування. Компонентами визначили структурні блоки (мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та оцінно-результативний), що виокремлені, зважаючи на її функціональність у технології, і будуть описані нижче.



Структура процесу формування лінгвокультурологічної компетентності являє собою організовану сукупність компонентів (етапів процесу) і зв'язків між ними, якими забезпечується реалізація спільної мети – досягнення майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти певного рівня сформованості лінгвокультурологічної компетентності.

На основі зазначених положень системно-діяльнісного, компетентісного й культурологічного підходів, з урахуванням структури лінгвокультурологічної компетентності розробили технологію формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; метою її розробки визначена мета – формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО; технологія структурно-функціональна та складається зі структурних компонентів (мотиваційно-цільового, змістово-процесуального й оцінно-результативного блоків), що виконують відповідні функції (цілепокладальну, діагностико-прогностичну, мотивувальну, особистісно-творчу, комунікативно-когнітивну, аксіологічну, діагностико-коригувальну, стабілізаційну та рефлексивно-стимулювальну).

Мотиваційно-цільовий блок включає все різноманіття цілей і завдань педагогічної діяльності: від мети – усебічного й гармонійного розвитку особистості здобувачів вищої освіти – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – до конкретних завдань формування лінгвокультурологічної компетентності, ним об'єднується мотиваційний і цільовий компоненти.

Мотиваційний компонент виконує мотивувальну функцію, якою передбачає формування мотивації навчальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, запровадження методів і застосування засобів їх спонукання до продуктивної пізнавальної й лінгвокультурологічної комунікативної діяльності, до активного засвоєння змісту освіти.

Цільовий компонент містить мету процесу формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Стратегічною метою є формування лінгвокультурологічної компетентності, для досягнення якої поставлені такі завдання:

1) формування внутрішньої мотивації здобувачів вищої освіти – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – до вивчення української мови й культури та позитивного емоційно-ціннісного ставлення до норм і правил поведінки в іншій лінгвокультурі;

2) забезпечення мотиваційної готовності майбутніх вихователів ЗДО щодо формування лінгвокультурологічної компетентності, формування в них базових професійних цінностей та ідеалів;

3) формування компонентів лінгвокультурологічної компетентності при вивченні спеціальних дисциплін;

4) формування спеціальних особистісно-поведінкових професійних якостей здобувачів вищої освіти (здатність до емпатії й рефлексії, активність, свідомість, відповідальність, самостійність, спроможність до самовдосконалення, саморозвитку);

5) набуття досвіду лінгвокультурологічної професійної діяльності;

6) формування рефлексивних й оцінювальних умінь осмислення власного рівня лінгвокультурологічної компетентності.

Цей компонент виконує такі функції: цілепокладальну й діагностично-прогностичну.

Цілепокладальною педагогічною функцією передбачається трансформація загальної педагогічної мети, що поставлена перед системою професійної освіти, в конкретні завдання, що досяжні на заданому відрізку освітнього процесу й за конкретних умов, зокрема відображення можливостей досягнення основних цілей освітнього процесу, оптимальний вибір цілей згідно з етапами формування лінгвокультурологічної компетентності, вироблення в майбутніх вихователів ЗДО цільових установок щодо її формування.

Діагностико-прогностична функція означає попереднє оцінювання можливої результативності процесу формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за конкретних умов на основі діагностування параметрів процесу

й визначення чинників, що сприятимуть або перешкоджатимуть досягненню запланованих результатів.

Змістово-процесуальний блок можна вивчати як відносно виокремлену підсистему з взаємопов'язаними елементами: постановкою та роз'ясненням мети й завдань майбутньої діяльності щодо засвоєння змісту освіти; взаємодія викладачів і здобувачів освіти при реалізації процесу формування лінгвокультурологічної компетентності; запровадження у спеціальний спосіб обраних методів, засобів і форм освітнього процесу; створення сприятливих умов для реалізації процесу; ужиття різноманітних заходів для стимулювання діяльності здобувачів вищої освіти – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; забезпечення зв'язку педагогічного процесу з іншими процесами. Науково обґрунтований відбір змісту процесу формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є одним із основних умов продуктивності пошуків його оптимізації.

Змістовим компонентом блоку технології передбачається створення такої структури змісту освіти, форм і методів навчання, сукупність яких у процесі лінгвокультурологічної підготовки в закладах вищої освіти у своєму запровадженні сприятиме формуванню всіх компонентів лінгвокультурологічної компетентності. Вони представлені в технології змістом теоретичної підготовки здобувачів і є відносно самостійною галуззю змісту освітнього процесу. Теоретичною підготовкою майбутніх вихователів ЗДО мають на меті формування в них знань в галузі професійної діяльності й співвідносять із двома основними аспектами: предметним і процесуальним. Відповідно до особливостей сформованої компетентності цим компонентом охоплюється лінгвокультурологічна й комунікативна підготовку. У межах змістового компонента цього блоку технології доцільно обмежитися предметним аспектом зазначених видів підготовки.

Лінгвокультурологічна підготовка спрямована на функціональне оволодіння майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти українською

мовою й культурою; комплексними знаннями про форми поведінки представників іншої лінгвокультури; знаннями механізмів функціонування міжкультурної комунікації.

До змістового компонента цього блоку технології відносять навчальні програми, нормативні дисципліни, дисципліни за вибором здобувача освіти, спеціальні курси, освітні технології тощо.

Цей компонент виконує аксіологічну функцію, що означає моделювання аксіологічного поля, на якому репрезентується цінності української та іншої культури, і забезпечується можливість для адекватного поцінювання інформації шляхом співвіднесенням норм української та іншої культури, чим передбачається подолання здобувачами вищої освіти національної мовної зумовленості образу світу.

Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти забезпечується під впливом усіх компонентів освітнього процесу як єдиного цілого. Формами реалізації запропонованої технології є аудиторна, науково-дослідна й самостійна робота здобувачів вищої освіти, самостійна робота здобувачів під керівництвом викладача, позааудиторні виховні заходи. Під час аудиторних занять мають на меті формування у здобувачів вищої освіти основних рис мовної особистості, завдяки яким вони здатні до адекватної соціальної взаємодії в різних ситуаціях спілкування. Ефективність аудиторної роботи залежить від збалансованості компонентів змісту освіти й запровадження відповідних методів і прийомів навчання. Самостійною роботою здобувачів освіти мають на меті повторення й систематизацію вивченого матеріалу на основі виконання творчих робіт.

Для реалізації форм навчання в технології формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО обрані методи, спрямовані на забезпечення підготовки та самореалізації здобувачів вищої освіти у полікультурному соціумі й за умов міжкультурної комунікації з урахуванням відповідності та узгодженості потреб педагогічної теорії

та практики, культурних і субкультурних процесів та особливостей міжкультурного спілкування. До таких методів відносимо традиційні й нетрадиційні, тренувальні, групові, індивідуальні, пошукові, науково-дослідні, інтерактивні.

Ці методи переводять освітній процес щодо засвоєння здобувачами вищої освіти української мови й лінгвокультури у формат навчання комунікації завдяки реальному спілкуванню мовою, що вивчається (за допомогою поєднання академічного вивчення мови з реальною комунікацією).

Цей компонент виконує особистісно-творчу функцію, суть якої полягає в тому, що формуванням вторинної мовної особистості здобувача освіти передбачається оволодіння мовою як системою переструктурованої мовної свідомості й навчання розуміння культурно-мовної особистості інофона, а також формування й удосконалення особистісних якостей здобувачів вищої освіти під час едукативного процесу – лінгвокультурологічну підготовку, і комунікативно-когнітивну функцію, якою передбачається комунікативність, ситуативність, функціональність вивчення мови й культури, а також позиціонування вивчення мови як когнітивного процесу з урахуванням як універсальних процесів пізнання, так і індивідуальних властивостей, що характеризують пізнавальну манеру кожного здобувача вищої освіти.

Оцінно-результативним блоком визначається успішність реалізації запропонованої технології та пов'язаний зі своєчасним отриманням інформації ефективний процес формування лінгвокультурологічної компетентності. Оцінно-результативний блок представлений комплексом критеріїв, за якими оцінюється якість реалізації технології й досягнутий результат, рівнями, що відображають формування лінгвокультурологічної компетентності в динаміці.

Критерії визначаються як ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація чого-небудь. Критерії лінгвокультурологічної компетентності визначаються, посилаючись на системне розуміння процесу її формування, виокремлених структурних

компонентів цього процесу, його етапів. У сучасних педагогічних дослідженнях йдеться про те, що кількість ознак за кожним критерієм має бути не менше трьох (у разі визначення трьох і більше ознак є показником повного виявлення цього критерію при визначенні одного показника або за браком показників затверджується, що даний критерій не зафіксовано). У зв'язку з цим, виробили чотири критерії для оцінювання рівня сформованості лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що відбиваються відповідно трьома показниками (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

**Критерії, показники та засоби контролю сформованості  
лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО**

<b>Компоненти лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти</b>	<b>Критерії сформованості лінгвокультурологічної компетентності</b>	<b>Показники сформованості лінгвокультурологічної компетентності</b>	<b>Засоби контролю сформованості компонентів лінгвокультурологічної компетентності</b>
Когнітивний	мотиваційний пізнавальний	<i>професійні знання:</i> обсяг знань гнучкість знань дієвість знань	опитування тестування анкетування рішення навчально-професійних завдань успішність із практичних дисциплін
Діяльнісний	операційний	<i>лінгвокультурологічні уміння:</i> послідовність виконання дій повнота виконання дій усвідомленість виконання дій	розробка проєктів рішення професійно орієнтованих завдань
Особистісний	рефлексивний	<i>професійно-значущі якості:</i> інтелектуальна терпимість і адаптивність самоефективність у професійній діяльності продуктивність міжкультурної та професійної комунікації	самооцінка експертне оцінювання рефлексія

У сучасній дидактиці принципи навчання вивчаються як рекомендації, згідно з якими спрямовується педагогічна діяльність й освітній процес у цілому, визначаються способи досягнення педагогічних цілей із урахуванням закономірностей освітнього процесу. Спираючись на положення про те, що принципами навчання поєднуються теоретичні уявлення з педагогічною практикою й, спрямовуючи діяльність педагогів, реалізується нормативна функція дидактики, розробили принципи формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

Із-поміж базових принципів реформування сучасної системи освіти важливе місце посідають принципи гуманітаризації (формування духовної культури особистості, бачення «себе у світі» та «світу в собі»), відкритості (інтеграції у світові освітні структури), варіативності. Провідними принципами розвитку системи вищої педагогічної освіти (закладів та установ, де здійснюється процес едукції майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти) на сучасному етапі вважаються такі, як фундаменталізація, універсалізація, глобалізація, відповідність запитам суспільства й часу, взаємодія з наукою та культурою, демократизація й відкритість.

Сучасні лінгводидакти, творчо запроваджуючи традиційні загальнопедагогічні принципи в процесі проєктувальної інноваційної діяльності, цілком закономірно керуються і специфічними (власне методичними) принципами навчання української мови (Н. Голуб, Л. Мацько, Н. Тоцька, Т. Симоненко, Т. Донченко). На підставі аналізу педагогічних праць виокремили ті загальнодидактичні та власне методичні принципи навчання української мови, що стали спрямованими положеннями під час педагогічного проєктування технології формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

Загальнодидактичні принципи навчання української мови:

1) гуманізації – процес мовної освіти спрямований на розвиток комунікативної особистості кожного здобувача вищої освіти як педагога-

гуманіста, представника інтелектуальної еліти країни; в основу педагогічних технологій покладено увагу до людини – найвищої цінності сучасного суспільства;

2) гуманітаризації – на заняттях із української мови в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти формуються ціннісні орієнтації, спроможність до культурного саморозвитку; підвищується рівень національного самоусвідомлення;

3) науковості – відображення у змісті навчальних дисциплін сучасних лінгвістичних і лінгводидактичних поглядів на проблеми української мови й культури мовлення;

4) доступності й посиленості, індивідуалізації навчання – оптимальний добір форм і методів, запровадження яких забезпечується дохідливий виклад теоретичного мовного матеріалу з урахуванням фаху, вікових та індивідуальних можливостей здобувачів вищої освіти; немає нездоланих труднощів при самостійному опрацюванні здобувачами рекомендованих викладачем науково-інформаційних джерел із української мови;

5) безперервності – раціональне поєднання форм аудиторної й позааудиторної групової та індивідуально-самостійної навчальної роботи здобувачів вищої освіти із української мови, що стимулюватиме майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до постійного підвищення рівня мовнокомунікативної компетенції;

6) активізації міжпредметних зв'язків (інтегративності) – актуалізація знань про мову як універсальну багатофункціональну систему, здобутих здобувачами вищої освіти в процесі вивчення інших гуманітарних навчальних дисциплін; створення інтегрованих навчальних курсів, проведення окремих інтегрованих занять;

7) наступності та перспективності – навчання здобувачів української мови з опорою на знання, уміння й навички, сформовані в період навчання



в загальноосвітніх навчальних закладах; спроектованість змісту навчальних курсів на подальше професійне мовне самонавчання й самовдосконалення;

8) практичної спрямованості – система знань із української мови, відповідних умінь і навичок, їх практичне застосування спрямоване на подальшу професійну мовнокомунікативну діяльність педагога;

9) унаочнення – застосування сучасних аудіовізуальних засобів навчання української мови, завдяки чому оптимізується процес формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

10) єдності навчальної та науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти – створення в закладах вищої освіти навчально-науково-інноваційного простору, завдяки чому забезпечується професійна підготовка майбутніх вихователів-дослідників, відбувається формування креативної мовної особистості кожного фахівця;

11) взаємовідповідності та взаємозв'язку матеріального й інтелектуального компонентів навчального середовища – суб'єкт-суб'єктна навчальна взаємодія викладачів і здобувачів відбувається за умов інформатизації й технічної оснащеності освітнього процесу;

12) співпраці та співдружності викладачів, здобувачів вищої освіти, учнів, дітей дошкільного віку, сім'ї, громадськості, трудових колективів у формуванні гармонійно розвиненої особистості здобувача вищої освіти – майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти.

Специфічні (власне методичні) принципи навчання української мови:

1) принцип вивчення української мови як динамічної системи – вивчаючи норми літературної мови, здобувачі вищої освіти повинні спостерігати за змінами як фактом життя мови в просторі й часі, мати загальне уявлення про тенденції розвитку української мови в сучасному білінгвальному та полілінгвальному просторі;

2) принцип навчання української мови на ґрунті знань про психологічні закономірності функціонування мови в комунікативному просторі –

оптимальне поєднання в межах педагогічних технологій мовнокомунікативної та психокогнітивної діяльності здобувачів вищої освіти – породження і сприймання тексту в конкретній ситуації професійного спілкування;

3) принцип зв'язку всіх мовознавчих дисциплін із риторикою як пранаукою, якою закладаються основи майстерності володіння переконливою комунікацією – знання з риторики дають можливість майбутньому вихователю створити досконалий дискурс відповідно до конкретного комунікативного задуму;

4) принцип цілеспрямованого систематичного поповнення активного українськомовного словника майбутніх вихователів ЗДО термінами сучасних мовознавчих галузей, що розширяють знання здобувачів вищої освіти з проблем професійної комунікації – ідеться про терміни комунікативної лінгвістики (дискурс, мовленнєвий акт, засоби повідомлення, мовленнєвий жанр тощо), когнітивної лінгвістики (концепт, вербальна пам'ять тощо), лінгвістики тексту (фрейм – типова ситуація спілкування, спрямованого на адресата), етнолінгвістики, теорії міжкультурної комунікації, соціолінгвістики (мовна особистість, полілінгвізм тощо);

5) принцип діяльнісно-комунікативної, професійної спрямованості навчання української мови – мовні норми сучасної літературної української мови засвоюються здобувачами вищої освіти на основі створення зв'язних усних і писемних текстів професійного спрямування; перевірка й самоперевірка рівня мовних знань, умінь і навичок відбувається в процесі реальної мовнокомунікативної взаємодії здобувачів освіти (наприклад, під час педагогічної практики у ЗДО);

6) структурно-функціональний, стилістично маркований принцип вивчення мовних явищ – взаємопов'язані структурні елементи мовної системи вивчаються в текстах різних стилів і жанрів – у процесі лінгвістичного (або дискурсивного) аналізу;

7) принцип диференційованого навчання української мови – організація різнорівневого навчання здобувачів вищої освіти: поділ матеріалу навчальних

мовних курсів на обов'язковий і додатковий, оптимальний добір різноманітних форм, методів і прийомів групової та індивідуально-самостійної роботи здобувачі освіти із урахуванням індивідуальних особливостей;

8) принцип діалогізації навчання здобувачів вищої освіти української мови – формування знань із української мови, професійних мовнокомунікативних умінь і навичок майбутніх вихователів ЗДО відбувається з урахуванням структурних компонентів діалогічної навчальної діяльності (за Л. Бурман): мотиваційного (інтерес до діалогічного вербального спілкування засобами української мови), комунікативного (увага до комунікативних якостей мовлення), організаторського (володіння ситуацією спілкування, керівництво навчальною дискусією), гностичного (структурування навчального матеріалу з української мови в діалогічні форми – моделювання діалогів), креативного (висловлення оригінального бачення проблеми під час професійного діалогу), емоційного (емоційний вплив на співрозмовника засобами української мови в поєднанні з невербальними), оцінного (аналіз здобувачами освіти результатів спільної бесіди, оцінювання й самооцінка ними можливостей організувати й реалізувати діалогічне навчання в освітніх закладах).

У дослідженні запроваджуємо такі принципи:

*Принцип позитивного корпоративізму.* Позитивний корпоративізм – це форма досягнення згоди й соціального партнерства учасників соціальної взаємодії на взаємовигідних умовах. У сучасному світі ідея корпоративізму як феномена особливого об'єднання зусиль для створення сукупного загального ресурсу реально утверджує себе у світі як основу розробки сучасних соціальних технологій. Реалізація принципу позитивного корпоративізму в процесі формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО дає можливість здійснити професійний контекст освітнього процесу, оскільки передбачається моделювання ситуацій соціально-психологічної взаємодії, регульованої ціннісно-нормативною системою майбутньої професійної діяльності.

*Принцип культурологічно-пов'язаного вивчення української та іноземної мов* ґрунтується на положенні про те, що існує нерозривний зв'язок кожної окремої мови та відповідної культури, а вивчення форм української мови стає можливою за контрастом із іноземною мовою, що є аналогічним і для феноменів культури. Відповідно, кожна з культур пов'язується зі своїм утіленням у мові. За цим принципом важлива відмова від процедури порівняння на користь української культури. У результаті вивчення мов і культур стають зрозумілі причини негативного сприйняття їх дій носіями чужої культури, тож можуть бути вироблені вміння правильного реагування на таке сприйняття.

*Принцип забезпечення міжнародно-стандартного рівня навченості* означає функціональність в оволодінні українською мовою й культурою, відповідність міжнародним стандартам і реалізується через адекватні мету, зміст і технології, а також об'єктивні міжнародно-стандартні способи оцінювання, як дескриптори рівнів володіння рідною мовою, зафіксовані в нашій країні в Концепції розвитку іншомовної освіти, національному стандарті навчання іноземних мов і типових програмах із іноземних мов.

За *принципом пролонгованої компетентності* передбачається спрямованість на міцні базові, інваріантні знання здобувачів вищої освіти про іншу лінгвокультуру та пов'язані з ними стійкі мовні й мовленнєві компетенції як основи реалізовувати ці знання в довгостроковій перспективі. Реалізація цього принципу найбільш ефективна в процесі формування лінгвокультурологічної компетентності у форматі моделювання квазіпрофесійних ситуацій із попереднім засвоєнням здобувачами вищої освіти знань про культурні універсали та про власні культурні цінності.

До педагогічних умов формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО відносимо:

– реалізацію педагогічного супроводу процесу формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

– створення інноваційного лінгвокультурологічного середовища на основі електронних освітніх ресурсів;

– орієнтацію лінгвокультурологічної підготовки здобувачів вищої освіти на професійні типажі, необхідність якого довели, здійснивши теоретичний аналіз.

Отже, на підставі здійснених основі системно-діяльнісного, компетентісного й культурологічного підходів розробили структурно-функціональну технологію формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, якою охоплюються структурні компоненти (мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та оцінно-результативний блоки), що виконують кожен відповідні функції (цілепокладальну, діагностико-прогностичну, мотивувальну, особистісно-творчу, комунікативно-когнітивну, аксіологічну, діагностико-коригувальну, стабілізаційну й рефлексивно-стимульовальну). Технологія характеризується, окрім традиційних для всіх педагогічних технологій властивостей (системність, цілісність, відкритість, гнучкість, керованість, ефективність), такими важливими особливостями: інтегративністю, прогностичною адекватністю й педагогічної валідністю.

За логікою монографії слід приділити увагу теоретико-методологічному аспекту виховання комунікативної толерантності майбутніх вихователів ЗДО під час проходження педагогічної практики.

### **3.5 Теоретичні основи виховання комунікативної толерантності у процесі педагогічної практики**

Концептуальним положенням дослідження є твердження про те, що ефективність виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики підвищиться завдяки розробці та впровадженню організаційно-методичної моделі системи відповідного процесу. Адже результативність педагогічної діяльності майбутнього вихователя ЗДО «безпосередньо залежить від його

уміння цілісно організувати багатофункціональний процес спілкування на основі комунікативної толерантності» [109].

Аналіз науково-педагогічного дискурсу [42; 66; 68; 113], власний досвід роботи та попередні висновки засвідчують, що більш чітке бачення цілісності процесу виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики можливе за умови розробки та впровадження спеціально спроектованої організаційно-методичної моделі системи, представленої у вигляді теоретичної моделі.

Зауважимо, що в сучасній педагогічній науці поняття «модель» та «моделювання» є невід'ємним складником наукових досліджень.

У науково-педагогічних розвідках М. Фіцула поняття «модель» трактує як «сміслову» представлену і матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає предмет дослідження (наприклад, моделює оптимізацію структури навчального процесу, управління навчально-виховним процесом тощо), є засобом теоретичного дослідження педагогічних явищ через уявне створення (моделювання) життєвих ситуацій; допомагає пізнати закономірність поведінки людини у різних ситуаціях [106, с. 32].

Вивчаючи процес особистісного самовдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти у педагогічному закладі освіти у якості моделі розуміємо систему, що дає нову інформацію про об'єкт дослідження та визначає чи спрогнозує зв'язки та взаємозв'язки цього процесу [115].

Використання моделі необхідне для з'ясування утворення досліджуваного об'єкта, його структури, основних завдань, законів та властивостей виховання й взаємодії з навколишнім світом; щоб навчитися визначати найкращі способи та виховний процес при заданих умовах, цілях та критеріях; прогнозувати наслідки реалізації заданих способів і засобів впливу [76, с. 13].

Практична цінність моделі в педагогічному дослідженні зумовлена переважно її адекватністю вимірюваним сторонам об'єкта, а також тим, наскільки правильно враховано на етапах побудови моделі основні принципи моделювання (наочність, визначеність, об'єктивність), які в багатьох випадках

визначають і як можливості й тип моделі, і як її функції в педагогічному дослідженні.

Метод моделювання широко використовується у процесі фахової діяльності педагога, оскільки він сприяє підвищенню ефективності дослідження.

На ідеї моделювання ґрунтується будь-який метод наукового дослідження – як теоретичний, при якому використовуються різноманітні знакові, абстрактні моделі, так і експериментальний, що використовує предметні моделі [119].

Метод моделювання дає можливість створити більш повний і обґрунтований прогноз проблеми дослідження, оптимізувати траєкторію руху до результату. У моделі чітко реалізуються пояснювальна, ілюстративна, інформаційна, проєктивна, оцінювальна, управлінська, розвивальна функції.

Моделювання, як стверджує О. Столяренко, «дозволяє спрогнозувати процес виховання, зорієнтовує педагогів на досягнення кінцевих результатів навчання, забезпечує засвоєння та ефективне використання нових технологій, розвиває системне бачення розв'язання проблем, є дійовим фактором поліпшення якості діяльності освітнього закладу» [98, с. 10].

На думку О. Молчанюк, процес моделювання є однією з найістотніших розумових операцій, що передбачає абстрагування, відбувається на етапі теоретичного осмислення проблем дослідницької діяльності й характеризується відображенням певного об'єкта на іншому, спеціально створеному об'єкті, який називається моделлю [68].

Оскільки в науковій літературі відсутні розробки моделей системи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики, для теоретичного обґрунтування й створення такої моделі вдалися до аналізу моделей, певною мірою дотичних до предмета дослідження.

У своєму дослідженні А. Зінченко пропонує модель формування комунікативної толерантності здобувачів освіти педагогічних спеціальностей університетів у процесі гуманітарної підготовки, яка складається з чотирьох

етапів: інформаційно-переконувального (припускає трансляцію інформації з питань комунікативної толерантності особистості, переконання здобувачів освіти, що комунікативна толерантність є не тільки загальнолюдською цінністю, а й невід'ємним атрибутом їхньої майбутньої фахової діяльності, використання у процесі викладання освітніх компонентів гуманітарного циклу системи педагогічного ініціації та «емоційного зараження» для стимулювання виховання здобувача освіти в собі комунікативної толерантності); аналітико-інтеріоризувального (охоплює аналітичну діяльність здобувачів освіти під час аудиторних та позааудиторних занять щодо інтеріоризації принципів толерантного спілкування); експериментально-практичного (удосконалення вмій та навичок толерантної взаємодії здобувачів освіти на основі розв'язання у процесі навчання комунікативно насичених педагогічних ситуацій, проблемних завдань та виконання вправ); конструктивно-мультиплікаційного (інтенсифікує регулятивні вияви толерантності у навчально-професійній взаємодії шляхом «мультиплікування» (примноження) ідей толерантності, витриманих стосунків) [45, с. 246–247].

Погоджуючись у основних рисах із загальною структурою моделі, запропонованої дослідницею, через те, що вона відтворює основні складники педагогічної діяльності, вважаємо за потрібне дещо чіткіше визначити етапи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики.

У дослідженні Ю. Гордієнко репрезентовано модель формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, що ґрунтується на основних положеннях гуманістичної та гуманітарної парадигм освіти, а також на основі системи методологічних підходів (системного, діяльнісного, особистісного, аксіологічного, гуманістичного, компетентнісного та синергетичного). Цілісність моделі утворюють взаємопов'язані теоретико-методологічний, змістовий, методичний та практичний компоненти. Так, основні положення теоретико-методологічного компоненту впливають на зміст (спецкурс «Практика толерантної англомовної комунікації», тренінг «Навчасьмося



педагогічній толерантності», навчальні дисципліни «Методика викладання іноземних мов»,

«Англійська та американська дитяча література», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» підготовки з формування педагогічної толерантності шляхом використання відповідних методичних прийомів (дискусія, ділова/рольова гра, мозковий штурм, евристична бесіда, тренінг, вправи гуманістичного спрямування, крос-культурний аналіз, ілюстративні, демонстраційні) та реалізуються у практичних уміннях і навичках (комунікативних, рефлексивних, конфліктологічних, експресивних, емпатійних, ораторських), необхідних для налагодження ефективної інтеракції та створення толерантної атмосфери у реальній професійній діяльності. Етапи формування педагогічної толерантності здобувачів освіти (діагностичний, прогностичний, змістовий, процесуальний, результативний) відображають зміст компонентів розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів засобами іноземних мов [25]. Концепція цієї моделі викликає зацікавленість з огляду загальної конструкції.

У структурі моделі підготовки майбутніх учителів до формування толерантності молодших школярів Н. Бирко виокремлює чотири компоненти (цільовий, організаційний, змістово-процесуальний та результативний), що забезпечують досягнення мети й очікуваного результату дослідження – високого рівня готовності майбутніх учителів до формування толерантності молодших школярів. Провідну роль реалізації змістово-процесуального компонента моделі відведено розробці й апробації спецкурсу «Основи педагогіки толерантності», теоретичним підґрунтям якого є концептуальні засади ненасильницької взаємодії суб'єктів освітнього процесу, створення умов для розвитку толерантності молодших школярів у соціумі. До основних завдань спецкурсу віднесено: створення умов для збагачення знань щодо педагогіки толерантності, оволодіння здобувачами освіти вмінь толерантної комунікації з усіма суб'єктами освітньо-виховного процесу; формування у майбутніх

педагогів здатності до толерантної взаємодії з дітьми, а також до науково-дослідницької діяльності з питань педагогіки толерантності [25, с. 9].

І. Швець і Н. Кравцова, вивчаючи проблему формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, розробили організаційно-методичну модель системи відповідного процесу, ураховуючи при цьому «систему знань про музичне мистецтво, види музичної діяльності, систему загальних та спеціальних умінь і навичок, досвід музично-творчої діяльності та систему логічних прийомів музичного мислення, практичних дій, методів і засобів музичної діяльності» [116, с. 440–454].

Уважаємо, що найбільш ґрунтовною є модель, покладена в основу системи фахової підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку, розроблена В. Ляпуновою. Попри те, що вона стосується формування толерантності, а не толерантного напрямку виховання, вона зацікавила загальними підходами до конструювання моделей фахової підготовки педагогів (вихователів, учителів, викладачів) до діяльності, пов'язаної зі становленням толерантної особистості. Ця модель складається з цільового (освітня, розвивальна та виховна мета), змістового (теоретична та практична підготовка за нормативною (філософських, культурологічних і психолого-педагогічних дисциплін) й варіативного (спецкурс «Толерантність та методи її формування у дітей дошкільного віку» та спецкурс з проблем мультикультурного регіону) компонентів. Нею також передбачено такі складники: процесуально-психологічні умови (толерантно-освітнє середовище, мотивація, мультикультурна компетентність, інтеграційні зміни тощо), форми (аудиторна та самостійна робота), методи (діалогової взаємодії, інтерактивності, ігрові), засоби (мистецтво, література, фольклор, спілкування, ЗМІ, навчальні посібники тощо) та результати (сформованість професійної компетентності). Ця модель реалізується в межах мотиваційно-ціннісного, фаховозбагачувального та рефлексивно-самостійного етапів [64, с. 233].

Цілісність моделі формування толерантності, запропонованої Ю. Годорцевою забезпечують цільовий, суб'єкт-об'єктний, факторний (педагогічні умови) та результативний блоки [102, с. 65].

На відміну від цієї моделі, вважаємо за доречне включити до моделі виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики структурні компоненти, як-от: зміст, підходи, компоненти, педагогічні умови, критерії та рівні.

Розробляючи модель фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО, Л. Зданевич тлумачить це поняття як відкриту динамічну інтеграційну систему, що передбачає врахування змісту, завдань, принципів, методів, функцій та технологій професійної підготовки на основі сучасних вимог до фахівців [42 с. 134].

Погоджуючись із науковцем, вважаємо, що об'єктом моделювання виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики є система.

Поняття «система» (від грец. *systema* – утворення) охоплює різні аспекти того чи іншого складного цілісного об'єкта: його побудову, склад, спосіб існування. М. Кісіль «під системою розуміє сукупність організаційної структури, методик, процесів і ресурсів тощо» [49, с. 82–87]. Цей конструкт трактується, як-от: порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; продуманий план; заведений, прийнятий порядок; сукупність принципів, які є основою певного вчення/сукупність методів, прийомів здійснення чого-небудь [17, с. 1320–1321]; значна кількість пов'язаних один з одним елементів (предметів, явищ, поглядів, принципів тощо), що становлять певне цілісне утворення, єдність; форма, спосіб організації чого-небудь; те, що стало звичним, регулярним [99, с. 628]; створена або вибрана дослідником єдність характеристик (компонентів, елементів, властивостей, параметрів) досліджуваного об'єкта [104] система – комплекс вибірково залучених компонентів, у яких взаємодія і взаємини набувають характеру

взаємоспрямування компонентів на одержання фіксованого корисного результату [33, с. 45].

Система освіти в кожній конкретній країні пов'язана з її суспільно-культурним середовищем. На сьогодні, коли в розвинених країнах практично розв'язано задачу всезагальної середньої освіти, а вища стала більш необхідною, вказані відношення та залежності посіли одне з провідних місць серед суспільних та державних пріоритетів. Це особливо стосується систем підготовки спеціалістів вищої кваліфікації, ефективність роботи яких визначає не тільки стан економіки країни, але й перспективи її подальшого процвітання за умов усе більш гострої конкуренції в умовах «глобалізованого» оточення [112].

Слушним, відповідно до теми дослідження, є визначення сутності поняття «системи», надане В. Головенкіним: «Сукупність взаємозалежних елементів, що функціонують як щось єдине, цілісне, тобто системний об'єкт, що характеризується властивостями цілісності, складності й організованості» [23, с. 23].

Сяо Цзяцзюнь, досліджуючи процес формування слухацької культури підлітків мультимедійними засобами на уроках музики, запропонувала організаційно-методичну модель системи досліджуваного феномену. «Модель розглядається як цілісне, кероване, полікомпонентне, відкрите для зовнішнього середовища утворення, що відображує освітній процесі функціонує в разі узгодження його окремих компонентів. Структура моделі системи складається з наступних дидактичних складових: мети, методологічних підходів, педагогічних принципів та умов, компонентів, критеріїв, навчальних методів, етапів, моніторингу, кінцевого результату, зміст яких структурно представлено відносно проблеми, що досліджується» [101, с. 224].

Із огляду на проаналізоване вище, вважаємо доцільним розробити організаційно-методичну модель системи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики (див. Рис. 3.6).

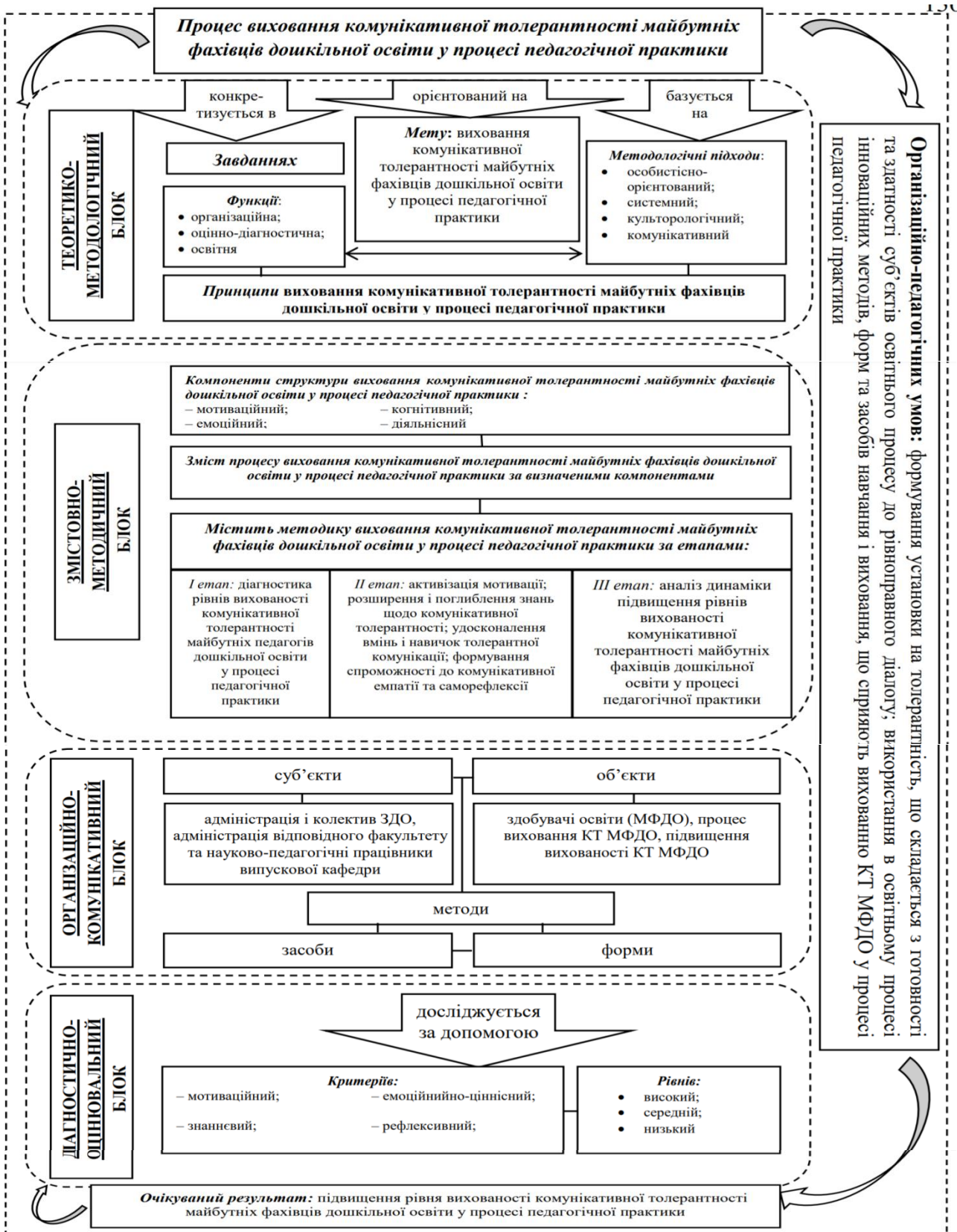


Рис. 3.6 Організаційно-методична модель системи виховання комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі педагогічної практики

*Організаційно-методична модель системи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики* розуміється як відкрита динамічна інтеграційна система, що складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків (теоретико-методологічний, змістовно-методичний, організаційно-комунікативний і діагностично-оцінювальний). Слід зазначити, що функціонування організаційно-методичної моделі системи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики залежить від організаційно-педагогічних умов. Проаналізуємо зміст кожного з визначених блоків.

Теоретико-методологічний блок складається з мети, методологічних підходів, принципів, функцій.

Основною метою організаційно-методичної моделі системи є виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики.

Зазначена модель спрямована на вирішення таких завдань:

1) підвищення у здобувачів освіти обізнаності щодо толерантної комунікації;

2) виховання у здобувачів освіти позитивного ставлення до обраної професії у процесі педагогічної практики;

3) розвиток у здобувачів освіти комунікативно-толерантних професійно значущих компетентностей у процесі педагогічної практики.

4) Підкреслимо, що на сучасному етапі розвитку суспільства підходи до виховання комунікативної толерантності у здобувачів освіти педагогічних закладів освіти пов'язані з пошуком шляхів подолання інтолерантних тенденцій у спілкуванні майбутніх фахівців дошкільної освіти, які відрізняються расовим або етнічним походженням, чи поділяють відмінні світоглядні цінності, переслідують протилежні життєві цілі.

5) Отже, розробляючи організаційно-методичну модель системи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики, доцільно окреслити методологічні підходи, на яких вона ґрунтується, зокрема авторська позиція полягає в тому, що найбільш вагомими для досягнення мети дослідження

будуть: особистісно-орієнтовний, системний, культурологічний, комунікативний.

Обґрунтованість використання особистісно-орієнтованого підходу, що передбачає також урахування особистісних якостей майбутнього педагога, знаходимо в наукових доробках сучасних дослідників Г. Балла, І. Беха, Є. Бондаревської, Г. Васяновича, О. Гриви, Л. Качалової, С. Максименко, О. Пехоти, О. Савченко, О. Сухомлинської, С. Яценко та інших.

На підставі аналізу останніх наукових досліджень з проблеми особистісно-орієнтованого підходу визначено, що у цьому пласті доробків можна виокремити кілька напрямів: розкриття «парадигмальної формули» сучасного гуманістичного підходу (І. Зязюн, С. Подмазін, А. Маслоу); визначення засобів особистісно-орієнтованого навчання й виховання (І. Бех, О. Бондаревська, В. Євдокимов, О. Падалка та ін.); формування творчої особистості майбутнього вчителя (В. Андреева, Д. Богоявленська, Н. Гузій, В. Кан-Калик, Н. Кічук, В. Моляко).

Так академік І. Бех під особистісно-орієнтованим вихованням розуміє виховання методологічного типу, яке для свого обґрунтування звертається до всього універсалу соціально-гуманітарних наук і спирається на фундаментальні філософські, психологічні ідеї про людину, про виховання й процеси її індивідуально-особистісного розвитку, виховання як ціннісно породжувальний процес [3].

Для О. Савченко особистісно орієнтоване навчання – таке, що ґрунтується на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб та можливостей вихованця, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого й відповідального суб'єкта освітньо-виховної взаємодії з педагогом та однолітками [48, с. 626].

Погоджуємося з думкою І. Якіманської, яка стверджує, що в основі особистісно орієнтованого підходу «лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної особистості, її розвитку не як колективного об'єкту,

а, перш за все, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом» [117, с. 9].

У зв'язку з цим важливо виокремити ознаки особистісно орієнтованого підходу, зокрема: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії; створення умов для самоактуалізації особистості; її активізація; забезпечення зовнішніх та внутрішніх мотивів здобувачів освіти; отримання задоволення від вирішення навчальних завдань й завдань у співпраці з іншими суб'єктами освіти; забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції та самоактуалізації [117, с. 34].

Відтак особистісно-орієнтований підхід доцільно враховувати як підґрунтя при розробці моделі системи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики, що передбачає проблемний, комплексний вплив на особистість МФДО з урахуванням їх індивідуальних, вікових та особистісних особливостей.

Далі проаналізуємо доцільність використання системного підходу.

Як зазначає у своїй монографії Г. Єльнікова, системний підхід – «це багатоцикловий процес пошуку шляхів досягнення певної мети, для чого створюється певна логічна система. У такому процесі пізнання системний підхід як методологічний принцип перетворюється в систему дослідження як засіб дослідження, тобто положення загальної теорії систем набувають конкретного змісту відповідно до досліджуваного явища, його природи та наукових поглядів дослідника, ситуації в педагогічній науці та інших чинників» [36, с. 5 – 6].

Зокрема, системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці є важливими чинниками її безперервного розвитку. Впровадження інноваційних методів в освітній процес сприяє його перетворенню у відповідності до сучасних умов, а також впливає на формування особистості, прищеплюючи їй високоморальні якості та готуючи до життя у мінливому сучасному світі [114, с. 90].



Досліджуючи проблему особистісного самовдосконалення майбутнього фахівця дошкільної освіти системний підхід краще вивчати як «напрям методології спеціального наукового пізнання й соціальної практики, підґрунтям якого є дослідження об'єктів як системи». Пов'язуємо це з тим, що предметом її дослідження є самовдосконалення – складний багатоплановий процес, оскільки стосується водночас діагностики, оцінювання, прогнозування, корекції та розвитку майстерності педагогів і вихованості здобувачів – майбутніх вихователів ЗДО. Методологічна специфіка системного підходу, на думку вченої, полягає в тому, що завдяки йому дослідження зорієнтоване на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і на зведення їх до єдиної теоретичної картини. Системним пізнанням передбачається визначення складу, структури організації елементів; виявлення зовнішніх зв'язків системи та її ролі серед інших; аналіз діалектики структури та функцій системи; визначення закономірностей і тенденцій розвитку системи [115, с. 325].

Слушним є твердження, що «використання системного підходу як теоретико-методологічної основи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільної освіти в умовах магістратури передбачає таку необхідність, як-от: проаналізувати процес виховання КТ МФДО як складну педагогічну систему; визначити особливості та структуру цього процесу; виділити структурні компоненти виховання комунікативної КТ МФДО; теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно- методичну модель системи КТ МФДО» [49, с. 90].

Отже, уважаємо за необхідне враховувати системний підхід як один із методологічних підходів, що становлять підґрунтя авторської моделі.

Досліджуючи використання культурологічного підходу до організації освітнього процесу в закладі вищої освіти зазначимо, що він «спрямований на оволодіння основами моральної, політичної, правової, професійної, естетичної, духовної культури, бачення перспектив розвитку різних галузей знань, навичок наукової організації дослідження і впровадження їх у свою

майбутню професійно-творчу діяльність, де головним є доцільність, справедливість, гармонія, краса та досконалість» [86, с. 48].

Цінною для дослідження є думка психолога І. Беха, який тлумачить культурологічний підхід як «цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес прилучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передача багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій» [3, с. 48].

У наукових доробках О. Олійника культурологічний підхід визначено як «сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, що спрямовані на створення умов для засвоєння трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості педагога у фаховій діяльності» [70, с. 39].

Отже, виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики на засадах культурологічного підходу передбачає духовну культуру, готовність до змін способу життя, своїх уявлень, світогляду, ставлення до освіти як культурного процесу, де відтворюються культурні зразки життя.

Не менш важливим у світлі дослідження є комунікативний підхід до виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики.

Комунікативний підхід передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, визначає, розкриває та актуалізує зміст моделі толерантної поведінки. Уважаємо, що сучасне поняття сутності комунікативної толерантності базується на визнанні, прийнятті, розумінні та повазі відмінності, а також готовність до діалогу. Тож вважаємо врахування комунікативного підходу до виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики необхідним.

Аналіз наукової літератури [23; 98; 107; 119], узагальнення власного практичного досвіду з виховання КТ МФДО дозволили виокремити дві групи принципів, на які спираємось у роботі зі здобувачами освіти: загальнонаукові та спеціальні. Їх також врахували під час побудови

організаційно-методичної моделі системи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики. Але, насамперед, уточнимо це поняття.

У словниках термін «принцип» визначають так: це «основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку ...; основний закон якої-небудь точної науки ...; особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чогось» [17, с. 1124], «основні засади, вихідні ідеї, що характеризуються універсальністю, загальною значущістю, вищою імперативністю і відображають суттєві положення теорії, вчення, науки ...; є джерелом багатьох явищ або висновків, що належать до нього як дія до причини (принцип реальний) або як наслідки до підстави (принцип ідеальний); це внутрішнє переконання людини, що визначає її ставлення до дійсності, суспільних ідей і діяльності» [34, с. 560–561]; «правило, що виникло в результаті об'єктивно осмисленого досвіду; тобто головні положення, що визначають і підхід до проблеми, і методику одержання емпіричних та наукових фактів, і їхній аналіз» [94, с. 149].

До загальнонаукових принципів дослідження, відповідно до теми роботи, відносимо: науковість, системність, фундаментальність, плановість, об'єктивність, контроль, гуманізація, оптимізація, наступність, детермінованість, демократизація, активна рівновага, інформаційний зв'язок, доброзичливість, конструктивність, цілеспрямованість, адаптованість, системне самовдосконалення тощо.

Нам імпонує позиція Л. Руденко, яка визначає наступні принципи розвитку майбутніх фахівців: «культуровідповідності фахового становлення особистості, гуманізації та гуманітаризації професійно-комунікативної підготовки на аксіологічних засадах, суб'єктності здобувача освіти у навчально-виробничій та фаховій діяльності, саморозвитку особистості в комунікативній діяльності, єдності свідомості та діяльності в комунікативній взаємодії; цілісності його комунікативних функцій» [88].

У своєму дослідженні А. Клеба використовує такі принципи:

- формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти;
- системності, послідовності, проблемності, самостійності та активності;
- індивідуалізації й диференціації навчання;
- відкритості освітнього середовища;
- комунікативності, зворотного зв'язку, комунікації та інтерактивності [50].

Досліджуючи проблему формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики, С. Кара послуговується такими принципами: педагогічної спрямованості цілей, завдань і змісту практики; безперервності її організації; забезпечення комплексного характеру, диференціації та індивідуалізації [47].

На думку І. Кривошопки виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури передбачає використання загальнопедагогічних принципів (гуманізації виховання, демократизації, принцип активності, культуровідповідності, цілеспрямованості, системності і послідовності в організації виховних впливів, органічної єдності змісту професійної підготовки майбутніх викладачів) та спеціальних (індивідуалізації, рефлексивної позиції, створення толерантного середовища, адекватності) [55].

Ураховуючи все зазначене вище, виокремимо принципи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики, відтворивши їх у таблиці 3.4.

*Таблиця 3.4*

#### **Принципи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики**

<b>Принцип</b>	<b>Зміст</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
гуманізації	ставлення до майбутнього вихователя ЗДО як до найвищої цінності в системі людських взаємин, головною нормою яких є гуманність. Гуманізацію освіти можна схарактеризувати як побудову стосунків суб'єктів освітнього процесу на основі зміни стилю педагогічного спілкування від авторитарного до демократичного;
колективізму	орієнтація майбутнього фахівця дошкільної освіти у процесі педагогічної практики на гармонізацію як особистих, так і громадських інтересів;

1	2
толерантності й комунікативної спрямованості	визнання продуктивної ролі індивідуалізму в його позитивному гуманістичному сенсі, що передбачає виявлення комунікативної толерантності до інших людей, їхніх поглядів, цінностей, поведінки тощо;
рефлексивності комунікативної діяльності у процесі педагогічної практики	самоаналіз, самооцінювання, самопроектування, самоконтроль, що забезпечує дієвий зворотний зв'язок у відповідності до самоаналізу реальних результатів власної комунікативної діяльності;
системності й наскрізності	готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до педагогічної комунікації у процесі педагогічної практики, що організовується як системний виховний процес, у логічному зв'язку всіх його етапів та спрямовується на гармонійний та різнобічний розвиток особистості;
інтегративності	синтез теоретичних, емпіричних, практичних знань у площині майбутньої фахової діяльності вихователя ЗДО;
комунікативного партнерства, співпраці діалогічності	орієнтація на суб'єкт-суб'єктні відносини, що проявляються в повазі, довірі до особистості іншого, потребі майбутнього фахівця дошкільної освіти вибудувати ефективні взаємини під час фахової діяльності.

Визначивши принципи досліджуваного явища, зазначимо, що розроблена організаційно-методична модель системи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики виконує наступні функції:

- організаційну (забезпечення реалізації педагогічних умов виховання комунікативної толерантності майбутніх вихователів ЗДО, готовність до толерантної комунікації у процесі педагогічної практики);
- оцінно-діагностичну (діагностика готовності здобувачів освіти до толерантної комунікації у процесі педагогічної практики на різних етапах експериментальної роботи за допомогою дібраного діагностичного інструментарію);
- освітню (передбачає скоординовану роботу усіх суб'єктів освітньо-виховного процесу, здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на виховання комунікативної толерантності у процесі педагогічної практики).

У змістовно-методичному блоці розкривається зміст та особливості досліджуваного процесу через визначені компоненти (мотиваційний,

когнітивний, емоційний, діяльнісний) надається методика виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики за певними етапами.

Запропонована методика виховання досліджуваного явища передбачає передусім діагностику наявних рівнів вихованості КТ МФДО у процесі педагогічної практики за визначеними критеріями та показниками; наступний етап – упровадження заходів щодо активізації мотивації, розширення і поглиблення знань, удосконалення вмінь і навичок, формування спроможності до комунікативної емпатії та саморефлексії тощо; третій етап – ґрунтовний аналіз динаміки підвищення рівнів вихованості КТ МФДО у процесі педагогічної практики засобом застосування спеціально розроблених методів, форм та засобів.

У організаційно-комунікативному блоці визначено: суб'єкти (адміністрація і колектив ЗДО, адміністрація відповідного факультету та науково-педагогічні працівники випускової кафедри) та об'єкти (здобувачі освіти (МФДО); процес виховання КТ МФДО; підвищення вихованості КТ МФДО) освітнього процесу; методи і форми (технології ситуативного моделювання (імітаційні, симуляційні, ділові та навчально-рольові ігри), дискусії, моральні дилеми, івенти (work shop, педагогічна кав'ярня), кейс-методи, скрайбінг, комунікативно-мовленнєві вправи, вправи-криголами (icebreakers), рефлексія (правило «трийки», синквейни, «plus–minus–interesting та ін.), кейсбук з банку тренінгових програм, педагогічний коучінг, вирішення комунікативно-мовленнєвих ситуацій на практичних, семінарських заняттях та під час позааудиторної роботи), засоби (друковані, усні, наочні, технічні, художні тощо).

Для подальшого обґрунтування організаційно-методичної моделі системи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики вважаємо за потрібне окреслити організаційно-педагогічні умови, за яких процес її реалізації буде більш результативним.

Педагогічні умови досліджуються як обставини, від яких залежить продуктивність цілісного педагогічного процесу професійної підготовки, що опосередковується активністю його учасників [94].

На думку В. Манько, педагогічні умови – це взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність освітнього процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [65].

Організаційно-педагогічні умови більшістю науковців (В. Андрєєв, Г. Вергелес, Б. Дьяченко, Т. Сорочан, П. Торопов, О. Федорова та інші) «розглядаються як спеціальні чинники, що передбачають упорядкування всіх видів зв'язків структурних компонентів системи управління та забезпечують ефективну взаємодію в колективі закладу освіти для якісної реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців на різних рівнях управління: стратегічному, тактичному, оперативному» [53, с. 82–83].

Вибудовуючи педагогічну модель підготовки майбутніх учителів до виховання толерантності в учнів США та можливість його застосування в реаліях педагогічної практики вчителів України, О. Орловська визначила комплекс організаційно-педагогічних умов для експорту американських напрацювань, як-от: розробка та впровадження нових підходів та рекомендацій щодо формування змістового компонента освітніх програм з фахової підготовки майбутніх учителів старшої школи на основі збільшення кількості годин на вивчення вибіркового дисциплін з проблем виховання толерантності; творчого поєднання змісту, форм і технологій для розвитку особистісно-професійних якостей, моделювання системи необхідних знань, умінь та навичок задля виховання толерантності в учнів старшої школи; впровадження у підготовку інноваційних технологій навчання; вивчення досвіду вчителів-практиків; забезпечення гнучкої взаємодії закладів освіти та інститутів соціалізації; урахування прогресивних ідей зарубіжного досвіду [75, с. 13].

З метою забезпечення ефективного формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики С. Карою розроблено відповідні організаційно-методичні умови, серед яких: удосконалення процесу організації педагогічної практики (визначення змісту діяльності здобувачів освіти, координація злагодженої взаємодії всіх керівників практики – викладачів педагогічного закладу освіти та вчителів школи; дотримання єдиних вимог керівників до оцінки практичної діяльності здобувача освіти); реалізація особистісно-орієнтованого підходу до формування професійної компетентності (створення ситуації успіху, надання педагогічної підтримки практикантам, забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин, розвиток творчої індивідуальності та самостійності); формування аналітичних умінь майбутніх педагогів у процесі організації науково-дослідної роботи (аналізу та самоаналізу діяльності, адекватної самооцінки) [47].

Досліджуючи процес формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, Ю. Тодорцева виокремила наступні умови забезпечення цього процесу: оновлення навчальної інформації теорією педагогічної і психологічної толерантності; тренінг умінь аналізу, конструювання й презентації способів розв'язання конфліктних педагогічних ситуацій засобами техніки вчителя-фасілітатора; створення ситуації успіху в освітній діяльності задля запобігання засвоєння здобувачами освіти негативних педагогічних стереотипів [102].

Визначені дослідницею умови не достатньо чіткі й стосуються змістових, організаційних, діяльнісних і мотиваційних аспектів підготовки. Проте ідеї щодо оновлення навчальної інформації та розв'язання педагогічних ситуацій будуть ураховані при обґрунтуванні та розробці організаційно-методичної моделі системи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики.

Р. Кострубань вивчаючи проблему формування толерантності у майбутніх учителів у процесі гуманітарної підготовки у педагогічних коледжах наголошує,



що педагогічні умови «відображають взаємодію гуманізації навчально-виховного процесу, професійної підготовки майбутніх вчителів в педагогічних коледжах, взаємовплив єдиного освітнього простору та новітніх технологій, які впроваджуються в педагогічній науці» [51].

Погоджуючись із проаналізованими педагогічними умовами, вважаємо за потрібне дещо удосконалити їх відповідно до досліджуваної проблеми.

Відтак визначено такі *організаційно-педагогічні умови*: формування установки на толерантність, що передбачає готовність та здатність суб'єктів освітнього процесу до рівноправного діалогу; використання в освітньому процесі інноваційних методів, форм та засобів процесу едукції, що сприяють вихованню КТ МФДО у процесі педагогічної практики.

Отже, упровадження під час виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики організаційно-методичної моделі системи виховання досліджуваного конструкту передбачає врахування кожного її складника: змісту, завдань, принципів, методів, функцій, підходів, педагогічних умов, компонентів, критеріїв, рівнів та етапів.

Отже, розроблена організаційно-методична модель системи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики є сукупністю взаємопов'язаних елементів, що характеризуються цілісністю, динамічністю та взаємозалежністю.

Для досягнення мети цього дослідження, яка полягає у розробці організаційно-методичної моделі системи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики, важливо визначити її складники. Варто зауважити, що визначені у попередньому розділі компоненти (мотиваційний, когнітивний, емоційний, діяльнісний) характеризуються певними критеріями та показниками. Визначення й аналіз критеріїв та показників толерантної взаємодії дозволять чіткіше дослідити шляхи виховання КТ МФДО у процесі педагогічної практики.

У довідниковій літературі поняття «критерій (*гр.* kriterion)» визначено як підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило,

мірка; вимоги випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища засіб для судження; принцип або стандарт, за яким можна судити або вирішувати [69].

Аналізуючи наукові дослідження проблеми комунікативної толерантності, виявили, що педагоги й психологи пропонують різні підходи до визначення її критеріїв.

У словниках критерій визначають так: «підстава для оцінки, визначення або класифікація чогось» [17]; «мірило оцінювання параметрів, які описуються певними показниками; мірило задля визначення оцінки явища, предмета; ознака, узята за основу класифікації» [56, с. 60]; «мірило оцінки, судження, необхідна та достатньо умова проявлення або існування якогось явища чи процесу» [94, с. 95].

І. Драч наголошує на тому, що критерій містить якісну ознаку та кількісне наповнення. У першому випадку сутність поняття «критерій» сполучається із сутністю поняття «ознака», у другому – сутність поняття «критерій» синонімічна сутності терміну «міра» [32].

Суголосну думку висловлює С. Сисоєва, яка трактує критерії як ознаки, на яких здійснюється оцінка досліджуваного об'єкта, явища, що визначають реальний стан, рівень вихованості об'єкта [91, с. 460].

Отже, під *критеріями вихованості КТ МФДО* будемо розуміти сукупність ознак, на основі яких буде здійснюватися оцінка рівня вихованості визначеного феномена.

Крім того, для дослідження принципово важливим визначити співвіднесення понять «критерії» та «показники» вихованості КТ МФДО.

Зауважимо, що в Енциклопедії освіти визначається, що критерії та показники якості освітньої діяльності є сукупністю ознак, на основі яких здійснюється оцінювання умов, процесу та результату освітньої діяльності, що відповідають поставленим цілям [115, с. 434].

Незважаючи на те, що існують різні погляди науковців щодо визначення цих понять, спираємось на дослідження А. Батаршева, який тлумачить поняття

«критерій» ширше за змістом, ніж поняття «показник». Учений цілком виправдано стверджує, що показник є складовою критерію: ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражені конкретними показниками [4].

Окрім цього, підтвердження нашої позиції знайшли у дослідженні А. Реана, який визначає поняття «критерій» як таке, що за сутністю більш ширше, ніж показник, тому можлива ситуація, коли за одним критерієм існує ціла система показників. Водночас критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково-обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, а якість показника залежить від того, наскільки він повно і об'єктивно характеризує прийнятий критерій [83].

Словник української мови констатує, що показник – це «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [95].

Відтак Л. Варга визначає такі критерії та відповідні до них показники майбутніх педагогів: ціннісний критерій (знання особливостей сприйняття особистості в спілкуванні); особистісний критерій (сформованість умінь, навичок та досвіду рефлексії); мовленнєвий критерій (наявність вербальних та невербальних засобів спілкування); інтерактивний (сформованість стилю мовлення, активної позиції суб'єкта фахового спілкування) [16, с. 94].

У дослідженні В. Нечерди обґрунтовано такі критерії: інтелектуальний – критерій базових знань про світ та процес мислення, те, чим людина свідомо оперує; емоційно-мотиваційний, що має відношення до морального світу індивіда, тих чеснот, які людина формує і культивує в собі, це якості особистості і її ціннісні установки; поведінковий, що визначає активну життєву позицію, адекватну поведінку людини в соціумі, гармонійність у її стосунках із світом. Усі наведені вище критерії «характеризуються низкою показників, які є сутністю певного критерію, конкретними і типовими проявами у поведінці особистості й відображають зміст взаємин: інтелектуальний – сформованість знань про толерантність і важливість

толерантних взаємовідносин у суспільстві, про особливості представників різних груп (етнічні, релігійні, соціальні, вікові тощо), про характерні процеси сучасності, як підвищення конфліктності світу, депопуляція, критичність при оцінці подій і явищ та самокритичність, аналізування своїх і чужих учинків; емоційно-мотиваційний – позитивна установка стосовно себе, оточуючих людей, навколишнього світу, значущість міжсуб'єктної взаємодії, повага до форм інаковості у світі, здатність до емпатії, позиція терплячості, довіри, любові; поведінковий – практика толерантної поведінки як моделі взаємовідносин у суспільстві – відсутність стереотипів і упередженості в стосунках, паритетність і взаємоввічливість, уникнення конфронтації» [69].

У дисертаційному дослідженні А. Клеби «Формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» автором виокремлено такі критерії та показники рівнів вихованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО: спонукальний (позитивна мотивація до майбутньої інформаційно-комунікативної діяльності вихователя ЗДО; усвідомлення цінності інформації й комунікації); пізнавальний (наявність системи теоретичних знань щодо реалізації та контролю організації інформаційно-комунікативної діяльності); технологічний (вміння упроваджувати інформаційно-комунікативні технології у практичній роботі педагога дошкільної освіти); рефлексивний (наявність рефлексивних умінь та адекватної самооцінки щодо вихованості інформаційно-комунікативної культури; цілеспрямованість у досягненні бажаного результату, що стимулює до саморозвитку та самовдосконалення) [50, с. 34].

Значущими для вивчення порушеної в цій дисертації проблемі є критерії вихованості толерантності, визначені І. Кривошапкою: когнітивний (система знань з проблеми, її показників у фаховій діяльності та прагнення до здобуття нових знань щодо педагогіки толерантності, правил та принципів толерантної педагогічної взаємодії); рефлексивний (позитивний емоційний відгук на іншу особистість, її сприятливе сприйняття, відкритість до спілкування, гнучкість у побудові стосунків на засадах взаєморозуміння

та взаємоповаги); діяльнісний (уміння й навички виваженого ставлення до оточуючих, адекватного аналізу педагогічних ситуацій, що реалізуються в процесі фахової діяльності) [55].

У своєму дослідженні «Формування толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності» І. Сухопара послуговується критеріями з відповідними показниками, як-от: розуміння сутності толерантності та її значення в житті людини (знання про прояви доброзичливості, чуйності, співчуття, співпереживання, терпимості; розуміння причин власної поведінки та поведінки інших людей у тих чи інших ситуаціях); здатність до емпатії (мотивація на виявлення доброзичливості, чуйності, співчуття, співпереживання, терпимості); толерантна поведінка (виявлення доброзичливості, чуйності, співчуття, співпереживання, терпимого ставлення до інших; уміння контролювати власну поведінку) [100].

Із точки зору О. Пищик критерії та показники слід вивчати як-от: «мотиваційний (наявність професійного інтересу та мотивів, прагнення оволодіти усіма комунікативними уміннями і навичками; потреба у постійному самовдосконаленні у сфері фахової комунікації; розуміння важливості та прагнення до адаптивності у фаховій комунікації; прагнення залучатись до комунікативної діяльності); когнітивний (знання про сутність, структуру, функції та стилі спілкування загалом і професійного зокрема; наявність інтелектуальних здібностей; наявність загальнокультурних знань; знання мовленнєвих норм та правил; знання особливостей вербальної та невербальної комунікації; знання механізмів соціальної перцепції; теоретичні й практичні знання із психології); особистісний (емоційні та лідерські якості; цілі, потреби, стимули творчих проявів особистості; здатність до самоаналізу й коригування дій; розвинені емпатія та рефлексія); діяльнісний (володіння технікою спілкування, перцептивними уміннями; уміння оперувати спеціальною лексикою; уміння конструктивно розв'язувати конфлікти; діалогічний стиль взаємодії у комунікативних ситуаціях; ситуативна адаптивність у професійно значущих ситуаціях; уміння ефективної

самопрезентації; уміння організувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи з педагогами, колегами тощо)» [77, с. 161].

Зі свого боку, Л. Кідіна визначає такі критерії та показники як: мотиваційний (інтерес до обраної спеціальності; визначеність у професійному майбутньому; рівень сформованості мотивів і потреб щодо реалізації знань у фаховій діяльності в системі дошкільної освіти); когнітивний (наявність професійно-педагогічних знань і розвиненість умінь, що забезпечують формування професійної компетентності); емоційно-оцінювальний (здатність здійснювати самоаналіз і самооцінювання, прагнення до самовдосконалення); діяльнісний (компетенції адекватного застосування знань із теоретичних дисциплін на практиці; вміння керувати педагогічним процесом; здатність до саморозвитку власних можливостей) [48].

Отже, критерії та показники тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, а якість показника залежить від того, наскільки він повно і об'єктивно характеризує прийнятий критерій.

Аналіз наукових джерел дав змогу на основі інтегрально-аналітичного підходу й урахування визначених складників вихованості КТ МФДО у процесі педагогічної практики виокремити наступні критерії оцінювання її рівня: *мотиваційний, знаннєвий, емоційно-ціннісний та рефлексивний*.

*Мотиваційний* критерій передбачає бажання спілкуватися з іншими, прагнення допомагати встановлювати толерантні стосунки, задоволеність від змісту, характеру взаємодії з іншими тощо.

Зауважимо, що мотивація є провідним фактором регуляції активності особистості у її поведінці та діяльності. Ефективність педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу залежить, перш за все, від того, чи враховує педагог мотивацію своїх вихованців. У контексті дослідження увага до мотиваційної сфери здобувачів освіти є важливою, оскільки результативність фахової підготовки майбутніх педагогів

дошкільної освіти визначається різноманітними мотивами, які спонукають їх до професійної діяльності.

Основними показниками мотиваційного критерію вихованості майбутніх фахівців дошкільної освіти визначено:

1) усвідомлення майбутніми вихователями ЗДО важливості розвитку комунікативної толерантності для їх майбутньої фахової діяльності та прагнення до її удосконалення (розуміння здобувачами освіти необхідності впровадження комунікативної толерантності в освітній процес ЗДО; налагодження активної взаємодії та спілкування з дошкільниками, їх батьками, членами педагогічного колективу; прагнення стати вихователем-професіоналом, вихователем-інноватором, вихователем-організатором спілкування);

2) розуміння необхідності виховання комунікативної толерантності як мотивації досягнення успіху;

3) здатність здійснювати рефлексію особистісного фахового саморозвитку та комунікативної діяльності, що передбачає професійне самоудосконалення майбутнього вихователя-професіонала).

Як бачимо, комунікативну толерантність найчастіше описують саме в когнітивній площині, тому вважаємо за потрібне скористатися знаннєвим критерієм, що подібний до когнітивного, але має певні відмінності у світлі досліджуваного явища.

У дослідженні виходимо з тих положень, що *знаннєвий критерій* оцінювання рівня вихованості комунікативної толерантності у здобувачів педагогічних закладів освіти виявляється, насамперед, у їх обізнаності з проблемою комунікативної толерантності, розумінням цінності, соціальної норми цивілізованого суспільства, невід'ємного атрибута майбутньої фахової діяльності, усвідомленні її значущості. Значення знань про виховання комунікативної толерантності здобувачів освіти складно переоцінити, адже інформація, яку вони отримують із різних джерел із часом акумулюється у вигляді стійких переконань про характер, поведінку, стереотипів щодо інших.

Саме тому було обрано знаннєвий критерій вихованості КТ МФДО як систему оцінювання показників обізнаності, світоглядних орієнтирів, суджень щодо комунікативної толерантності як соціального феномену. Такі знання нерідко виражають суб'єктивний досвід особистості, який також впливає на загальну поінформованість особистості.

Важливим показником комунікативної толерантності в межах знаннєвого критерію є усвідомлення значущості даного феномену як загальнолюдської гуманістичної цінності.

Відтак повноту знань визначаємо як відношення засвоєного майбутніми педагогами дошкільного профілю загального обсягу інформації, запропонованого для засвоєння. Спрямованість на комунікативну толерантну взаємодію здобувачів освіти передбачає усвідомлення значущості толерантної взаємодії як невід'ємної частини виховного процесу в педагогічному закладі освіти.

*Емоційно-ціннісний критерій* вихованості КТ МФДО досліджуємо як сукупність оцінок прагнень, намірів, переконань та установок на толерантні стосунки. Крім цього, даний критерій визначає сформованість емоцій, потреб, мотивів діяльності, що спрямовані на досягнення взаєморозуміння у процесі міжособистісних взаємовідносин. Зазначимо, що при цьому емоції можуть мати альтруїстичний, комунікативний або практико-зорієнтований характер.

Уважаємо, що найбільш яскравими показниками вихованості комунікативної толерантності здобувачів освіти, що можуть виступити у якості індикатора даного критерію, є наступні прояви: 1) бажання спілкуватися з «іншими»; 2) прагнення допомагати встановленню толерантних стосунків між представниками різних уподобань, етносів, культур тощо; 3) задоволеність від взаємодії з «іншими».

*Рефлексивний критерій* вихованості КТ МФДО відображає суб'єкт-суб'єктну комунікативну толерантну взаємодію, асертивну поведінку. Сутність асертивної поведінки майбутніх вихователів у процесі толерантної взаємодії



розкривається в прояві впевненої соціальної поведінки, у результаті якої мета досягається, але права інших не порушуються.

Цей критерій демонструє, яким чином сформовані діагностичні, прогностичні, організаторські, комунікативні, дослідницькі, рефлексивні вміння, набуття яких забезпечить здатність до виховання комунікативної толерантності майбутніх вихователів ЗДО. Даний критерій характеризується стійкістю, мобільністю, гнучкістю, якістю, оперативністю та завершеністю.

Переконані, що кожен критерій КТ характеризується певним ступенем прояву схарактеризованих показників. Визначені критерії можуть бути сформовані у вигляді знань, умінь та навичок майбутніх вихователів ЗДО на різних рівнях. Відтак під *рівнем вихованості комунікативної толерантності здобувачів освіти* будемо розуміти частоту, постійність та помітність прояву цих показників у знаннях, ставленнях, емоційних оцінках, орієнтаціях та їх вчинках.

Зауважимо, що трирівнева структура (високий, середній, низький рівень) є більш звичною й притаманна більшості педагогічних досліджень кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Так, Р. Кострубань виокремив високий (творчий), достатній (продуктивний), початковий (низький) рівні сформованості толерантності майбутніх учителів [51, с. 8]. Аналогічного підходу дотримується І. Кривошапка характеризуючи високий, середній та низький рівні вихованості толерантності майбутніх викладачів – здобувачів магістратури [55].

Визначено три рівні вихованості КТ МФДО (низький, середній, високий) та надано їх змістову характеристику.

**Низький рівень.** На даному рівні вихованості комунікативної толерантності слабо проявляється соціально-професійна активність, здатність до терпимості, взаємодії з іншими людьми. Особистість намагається приховати свої негативні оцінки й переживання з приводу більшості оточуючих, роблячи про них різкі, однозначні висновки. Найчастіше вона досягає своїх цілей на шкоду іншому, не погоджується прийти до компромісу на основі взаємних

уступок, байдуже ставиться до проблем оточуючих. Результати цього рівня свідчать про різке обмеження діапазону емоційної чутливості та емпатійного сприйняття, тому особистість стикається з труднощами у встановленні глибоких і тісних емоційно насичених контактів з людьми або взагалі намагається уникати особистих контактів. Респонденти зазначеного рівня байдужі до дискомфортних станів оточуючих. Їх набір професійно важливих морально-вольових якостей неповний, а сформованість окремих якостей особистості характеризується непостійністю їх проявів, інтолерантністю.

**Середній рівень.** У респондентів даного рівня відбувається поєднання як толерантних, так й інтолерантних Рис. Вони мають досить виражені здібності: більш інтелектуально розвинені, абстрактно мислять, не мають негативних оцінок і переживань з приводу більшості оточуючих, іноді виявляють товариськість, природність, невимушеність, увагу до людей, готовність до спільної роботи, активність в усуненні конфліктів. У більшості випадків здобувачі освіти здатні встановлювати глибокі й тісні емоційно насичені контакти з людьми, мають підвищену чутливість до внутрішніх станів інших людей, впевнені у собі, не схильні до випадкових коливань настрою, активні, мають емоційну зрілість, тобто здатні керувати своїми страхами та негативними емоційними станами (гнів, роздратування, обурення тощо). Респонденти на даному рівні вихованості комунікативної толерантності володіють інтуїтивним сприйняттям, розуміють партнера зі спілкування на основі співпереживання, уміють поставити себе на його місце, у конфліктній ситуації приходять до альтернативи, повністю задовольняючи інтереси обох сторін. Навіть у важких ситуаціях вони не втрачають оптимізму, здорового глузду, не байдуже ставляться до переживань та проблем оточуючих, досить швидко згладжують конфлікти.

**Високий рівень.** Характерний для респондентів, які не мають негативних оцінок та переживань із приводу більшості оточуючих, не схильні робити необґрунтовані узагальнення негативних фактів у взаєминах з партнерами зі спілкування, мають здатність відповідно ситуації адекватно висловлювати

свої почуття, вести себе природньо та розкуто, вільно демонструвати оточуючим свої емоції; здатні до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно насичених контактів. Для них характерні позитивні тенденції ставлення до людей у цілому, зумовлені життєвим досвідом, установками, властивостями характеру, моральними принципами, станом психічного здоров'я. У здобувачів освіти цього рівня адекватна самооцінка своїх досягнень, можливостей та здібностей, вони готові до самостійного прийняття рішень та їх реалізації з позиції загальнолюдських цінностей і моральних норм, часто проявляється здатність до толерантності, взаємодії з іншими, сформовані уміння та навички культури поведінки. Респонденти на зазначеному рівні мають яскраво виражені риси толерантної особистості, не оцінюють людей, виходячи з власного «Я». Вони відкриті, готові прийти на допомогу, дати пораду, вислухати. Високі бали вказують на здатність до співпереживання, схильність до добродушності, легкість у спілкуванні, готовність до співпраці, уважність до людей, сердечну доброту, пристосованість, емоційну стійкість, уміння володіти собою, постійне прагнення до порозуміння, альтруїзм.

Отже, процес виховання комунікативної толерантності у майбутніх вихователів ЗДО має цілеспрямований характер під час теоретичної та практичної підготовки. Оскільки виховання неможливе без самовиховання та саморозвитку, доречно дослідити технології творчого саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО.

### **3.6 Наукове обґрунтування технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу**

Технологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти набув широкого застосування та поширення серед теоретиків і практиків педагогічної науки. Професійно-педагогічну

підготовку майбутніх вихователів дітей дошкільного віку досліджують у науковій літературі як складну динамічну систему, процес, який передбачає опору на певну технологію.

Сам термін «технологія» походить від грецької «*tehne*» (мистецтво, майстерність, уміння) і «*logos*» (слово, учення, наука). У сучасній педагогічній науці та практиці застосовують поняття «технології виховання», «технології навчання», «освітньої технології», «педагогічної технології» та інші. У наукових розвідках (В. Беспалько [12], С. Гончаренко [22], В. Лозова [57], О. Пехота [82], І. Підласий [84], Г. Селевко [105]) поняття «педагогічна технологія» визначають як:

- проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці;
- упорядкована сукупність дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечує досягнення прогнозованого результату в умовах освітнього процесу;
- систематичний метод планування, застосування та оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти [12];
- суворо наукове проектування і точне відтворення гарантують успіх педагогічних дій;
- послідовний і безперервний рух взаємопов'язаних між собою компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників.

Проектування технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачало дотримання певних вимог до педагогічних технологій, які, зокрема, запропонував В. Серіков:

- трансформація освітнього змісту в цілісний проект діяльності;
- відображення проєктованої діяльності в процесуальній формі (у вигляді системи завдань і педагогічних ситуацій);
- розмежування сфер спеціально заданої та творчо-імпровізаційної діяльності;

- виявлення способів взаємодії учасників освітнього процесу, їх функцій, ролей, зв'язків, сюжетно-ігрових ліній, що розгортаються протягом проєктованого фрагмента освітнього процесу;
- мотиваційне забезпечення технології на основі створення можливостей самореалізації учасників освітнього процесу;
- використання матеріально-технічних факторів, інформаційних засобів та програмних продуктів, що сприяють ефективному розвитку навчально-виховної ситуації [106].

Як зазначає В. Фрицюк [123], з-поміж найбільш істотних ознак педагогічних технологій виокремлюють такі: технологію розробляють під конкретний педагогічний задум, в основі її лежить певна методологічна, філософська позиція автора; технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату; технологія передбачає взаємопов'язану діяльність педагога й вихованців на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації та диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування; елементи педагогічної технології повинні бути, з одного боку, відтворювані будь-яким педагогом, а з іншого – гарантувати досягнення запланованих результатів усіма; органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, які містять критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності [123].

Вивчаючи особливості побудови технології творчого саморозвитку майбутніх вихователів ЗВО в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу, не можна оминати новітні тенденції, закладені в Законі України «Про фахову передвищу освіту», де зазначено, що сучасний підхід до організації освітнього процесу повинен передбачати заохочення здобувачів освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів освіти, включаючи надання можливостей

для формування індивідуальної освітньої траєкторії [30].

При проєктуванні технології творчого саморозвитку пріоритет надавався цілям творчої самореалізації здобувачів, формам і методам навчання і виховання, що дозволяє не тільки організувати плідну діяльність, а й навчити їх методам і засобам творчого саморозвитку особистості, тобто індивідуалізувати цей процес. Адже зміст освітньої діяльності перестає бути жорстко визначеним, він залежить від цілей і творчої активності самих здобувачів освіти, але за умови, що вони знаходяться на досить свідомому організаційному рівні процесу творчого саморозвитку особистості, тобто спроможні до самовизначення, адекватної самооцінки, цілепокладання, мають навички самоорганізації для досягнення поставлених цілей. Здобувачі вищої освіти, включаючись в освітній процес, здобувають не лише додаткові права і свободи, а й нові обов'язки, зокрема, вони несуть відповідальність за продуктивність процесу творчого саморозвитку.

Важливою для дослідження є теза Л. Дибковою стосовно того, що впровадження в навчальну діяльність технології реалізації форм і методів індивідуального підходу сприяє професійному саморозвитку майбутнього фахівця, ефективному формуванню його професійної компетентності. Тому проєктування викладачем освітнього процесу повинно ґрунтуватися на застосуванні таких форм і методів індивідуального підходу, які розвивають ці особистісні якості [25].

Зі свого боку Н. Ничкало підкреслює, що, лише аналізуючи кожного здобувача вищої освіти як окрему особистість, яка має унікальний, властивий лише їй набір індивідуальних особливостей, можна коригувати прояв тих чи інших позитивних якостей і зменшувати рівень негативних, ефективно застосовувати відповідні педагогічні технології [72].

У процесі проведеного дослідження розроблено технологію творчого саморозвитку майбутніх фахівців, яка ґрунтується на реалізації індивідуальної траєкторії саморозвитку, володіє необхідним ступенем спільності й універсальності та включає в себе відносно самостійні блоки, кожен

з яких має власну мету і завдання, пов'язані з етапами творчого саморозвитку особистості.

Індивідуальну освітню траєкторію здобувача розуміємо як індивідуальний шлях в освітньому процесі до певної освітньої мети формування компетенцій, яку визначає здобувач спільно з викладачем та організовує з урахуванням мотивації, здібностей, психічних, психологічних і фізіологічних особливостей здобувача, а також соціально-економічних і тимчасових можливостей суб'єкта освітнього процесу [138].

Розуміємо, що *технологія творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу* є системою раціональних способів досягнення поставленої мети, наукова організація освітнього процесу, що базується на реалізації індивідуальної траєкторії творчого саморозвитку особистості кожного фахівця дошкільної освіти та спрямована на розвиток у здобувачів освіти внутрішньої потреби в особистісному та професійному зростанні.

Змістовними елементами цієї технології визначено: викладача і здобувача, їх цілі, методи, засоби діяльності, а також освітні процеси, що протікають у певних формах процесу едукації. Підтвердження такої структури знаходимо в роботі В. Беспалька [12], на думку якого технологія дає опис, проєкт процесу формування особистості здобувача і повинна включати до свого складу діагностичні цілі й зміст навчання, дидактичні процеси та організаційні форми навчання.

Компонентами дидактичного процесу є мотивація як створення стійкого інтересу здобувача до процесу творчого саморозвитку і перетворення зовнішніх цілей у внутрішні потреби; пізнавальна діяльність здобувача, у результаті якої відбувається засвоєння знань; керівництва нею викладачем, способи якого залежать від мети навчання. Визначають, що «для результативності виховання креативного ставлення до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти слід ґрунтуватися на таких методологічних підходах: компетентнісному, системному, міждисциплінарному» [129].

В основу розробки технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти були покладені ідеї технології саморозвивального навчання Г. Селевко, згідно з якими людина є досконалою самоврядувальною, саморегулювальною системою і рівень самоврядування виступає однією з головних характеристик творчого саморозвитку. На думку автора, «психологічний механізм самоврядування досить складний, але цілком очевидно, що особистість вибірково ставиться до зовнішнього виховного впливу, приймає або відкидає його, бо сама є тим самим активним регулятором власної психічної діяльності. Будь-яка зміна, певний крок у розвитку особистості відбуваються як її власний емоційний вибір або свідоме рішення, тобт регулюються особистістю «зсередини». Однак «на внутрішні процеси самовдосконалення можна і потрібно впливати за допомогою організації зовнішньої частини педагогічного процесу, включаючи в нього спеціальні цілі, зміст, методи і засоби» [105].

В основу технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу покладено такі положення:

- механізми внутрішнього саморегулювання і рефлексії, що передбачають власний вибір, регулювання і перетворення власної розумової та практичної діяльності саморозвитку за допомогою рефлексії;

- розробка технології та її впровадження здійснюється як система, компоненти якої відображають взаємозв'язок викладача і здобувачів, що передбачає як прямий зв'язок (від викладача) з метою сприяння, так і зворотний (від здобувачів) як сигнал оцінки ефективності сприяння або необхідності її корекції;

- алгоритм впровадження технології, її форми, методи планують з урахуванням етапів творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти;

- творчий саморозвиток майбутніх педагогів дошкільної освіти здійснюється впродовж усього періоду підготовки у закладі фахової передвищої освіти;



– вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії є необхідною передумовою творчого саморозвитку;

– забезпечення процесу творчого саморозвитку здобувачів впливає на зміст і характер діяльності педагога, що призводить до зміни організаційних форм і появи інноваційних методів освітньої діяльності.

Створення технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу повинно будуватися за певною логіко-структурною моделлю. Модель дозволяє повною мірою отримати інформацію про об'єкт дослідження й можливість визначити або спрогнозувати зв'язки та взаємозв'язки процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу.

Перевагами створення моделей є :

– між моделлю та оригіналом є відношення подібності, форма якої очевидно виявляється й точно зафіксована (умови уточненої аналогії);

– модель у процесах наукового пізнання є заміником досліджуваного об'єкта (умова репрезентації) [138];

– вивчення моделі дає можливість мати інформацію про оригінал (умова екстраполяції) (В. Штофф) [145].

Критеріями якості моделі, на думку більшості дослідників, можуть бути такі: новизна відображення (інтуїтивне відображення проблем, їх якісний опис, системне відтворення); поширеність (соціокультурна сфера в цілому, тип освітньої установи); рівень творчого вирішення проблеми за допомогою моделі (визначена мета застосування моделі, поглиблене знання різних аспектів застосування моделі) [139, С. 250].

Модель технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу реалізується в блоках – цільовому, методологічному, процесуальному, діагностично-рефлексивному (рис 3.7).

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

КУЛЬТУРНО - ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

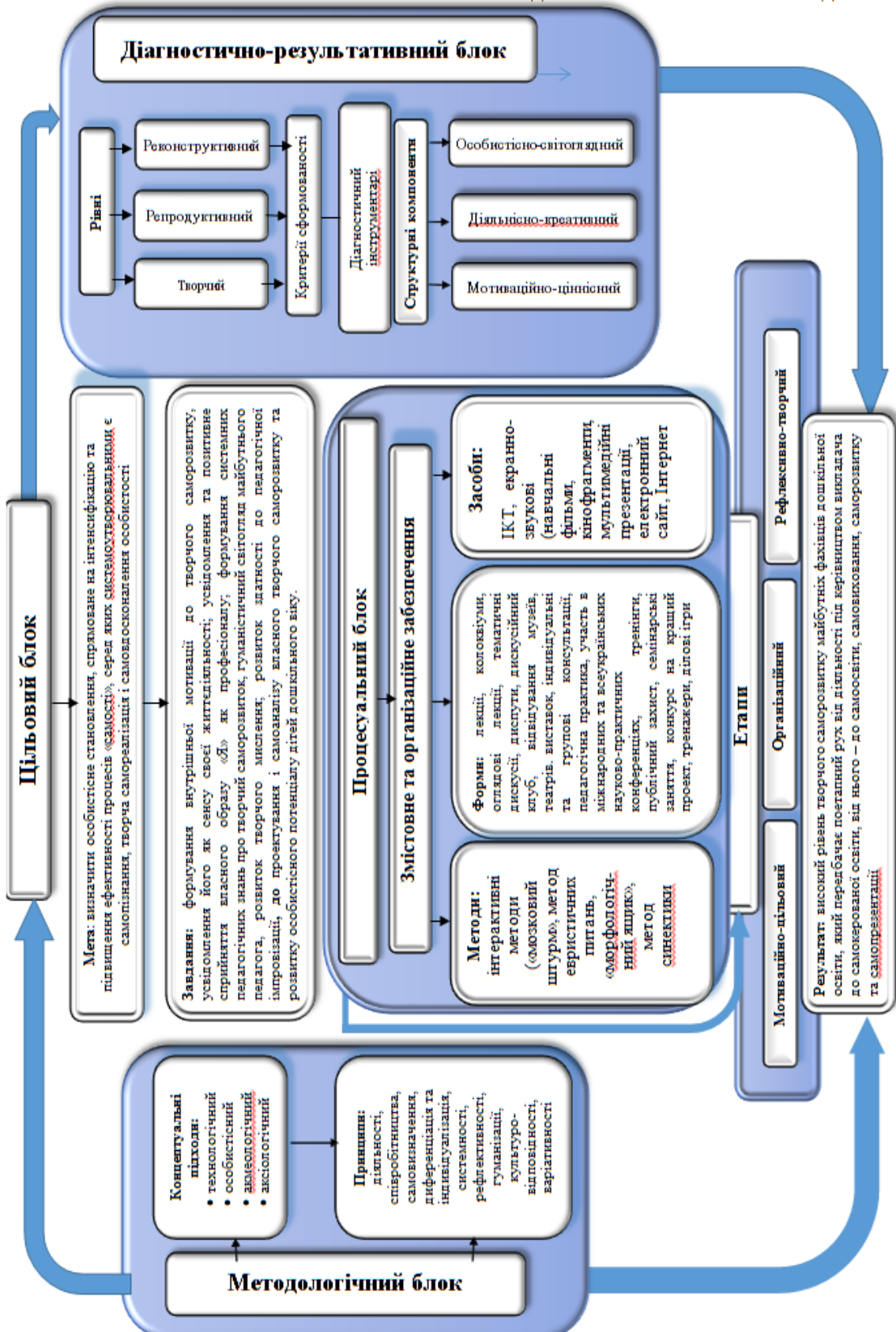


Рис. 3.7 Модель технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу

**Цільовий блок** включає мету та завдання творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти, нормативну базу дослідження.

*Метою творчого саморозвитку майбутніх педагогів дошкільної освіти визначаємо особистісне становлення, спрямоване на інтенсифікацію та підвищення ефективності процесів «самості», серед яких системоутворювальними є самопізнання, творча самореалізація і самовдосконалення особистості.*

*Завдання творчого саморозвитку:*

1. Формування внутрішньої мотивації до творчого саморозвитку, усвідомлення його як сенсу своєї життєдіяльності; усвідомлення і позитивне сприйняття власного образу «Я» як професіоналу.

2. Формування системних педагогічних знань про творчий саморозвиток, гуманістичний світогляд майбутнього педагога, розвиток творчого мислення.

3. Розвиток здатності до педагогічної імпровізації, до проектування і самоаналізу власного творчого саморозвитку та розвитку особистісного потенціалу дітей дошкільного віку.

*Нормативна база дослідження:*

- Національна доктрина розвитку освіти [70];
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року [71];
- Закон України «Про освіту» [31];
- Закон України «Про фахову передвищу освіту» [30];
- Закон України «Про дошкільну освіту» [29];
- Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [23];
- Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності [43];
- Концепція національного виховання студентської молоді [45];
- Концепція державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року [44];

- Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) [7];
- Дитина: Освітня програма для дітей віком від 2 до 7 років [26].

**Методологічний блок містить** концептуальні підходи та принципи процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Ґрунтуючись на гуманістичній парадигмі та враховуючи здобутки сучасної теорії та методики професійної освіти, визначили *концептуальними підходами* до технології творчого саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО, які забезпечують оптимізацію цього процесу, такі: технологічний, особистісний, акмеологічний, аксіологічний, культурологічний.

Вибір методологічних підходів, які формують базу дослідження, обумовлений такими аспектами: методологічні підходи відповідають цілям творчого саморозвитку майбутнього фахівця дошкільної освіти; синтез декількох підходів дозволяє отримати об'єктивне і цілісне бачення процесу творчого саморозвитку педагога; методологічні підходи доповнюють один одного, що дозволяє вивчити процес творчого саморозвитку всебічно та у всіх його взаємозв'язках; методологічні підходи є основою, яка визначає зміст, форми, методи, прийоми процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти.

*Технологічний підхід* до процесу творчого саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО забезпечує діагностику, ціле покладання та проектування освітнього процесу засобом суб'єкт-суб'єктної взаємодії здобувача і педагога.

Проблеми технологічного підходу у сфері педагогічної теорії та практики вивчали В. Бондар, С. Гончаренко, Л. Коваль, С. Мартиненко, С. Пальчевський, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва, П. Сікорський та ін. Дослідники визначали технологічний підхід як орієнтацію навчально-виховного процесу на гарантований освітній результат, удосконалення навчальної діяльності, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальності тощо [148, С. 82].

Технологічний підхід забезпечує можливості концептуального і проєктувального освоєння аспектів освітньої, педагогічної, соціальної

дійсності. Він дозволяє з більшою визначеністю передбачати результати творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти і керувати освітнім процесом; аналізувати і систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання; комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для творчого саморозвитку особистості; зменшувати ефект впливу несприятливих обставин у процесі творчого саморозвитку; оптимально використовувати наявні ресурси культурно-освітнього простору педагогічного коледжу; добирати найбільш ефективні й розробляти нові технології та моделі для вирішення соціально-педагогічних проблем.

Технологічний підхід до процесу творчого саморозвитку орієнтує на різноманітне моделювання, проектування і конструювання освітнього процесу й після порівняльного аналізу ефективності функціонування культурно-освітнього простору.

*Особистісний підхід* ґрунтується на ідеях (Є. Бондаревська [16], Н. Тимошук [117], І. Якиманська [148]) інтеграції та розвитку творчості майбутнього фахівця дошкільної освіти, формування неповторного стилю його професійної діяльності, реалізації гуманістичної парадигми культурологічної освіти, базується на визнанні унікальності суб'єктного досвіду кожного здобувача освіти в процесі пізнання і створює нові соціально-педагогічні моделі розвитку особистості фахівця, здатної орієнтуватися в різних протиріччях сучасного світу й оволодіти стратегіями професійної діяльності та творчого саморозвитку.

Спираємось на наукові розвідки І. Якиманської, яка суб'єктно-особистісний підхід вивчає як соціально обумовлений процес виховання особистості з проєктованими властивостями; диференціацію змісту й індивідуального підходу в навчанні; вивчення та врахування індивідуального пізнавального потенціалу здобувачів освіти [148].

У моделі О. Бондаревської особистість розвивається не тільки як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, а й як суб'єкт культури – її носій, охоронець,

користувач, творець і т.п. Для кожного здобувача освіти складається індивідуальна освітня програма, яка, на відміну від традиційної, носить персональний характер, тобто ґрунтується на знанні особистісних особливостей здобувача освіти з усіма притаманними тільки йому характеристиками. Освітня програма повинна бути гнучко пристосована до індивідуальних можливостей і здібностей здобувача, динаміці його гармонійного розвитку [17, С. 63–73.].

Зі свого боку В. Серіков пропонує будувати освітній процес на основі життєвого досвіду особистості. На його думку, важливо забезпечити перш за все особистісне зростання, розвиваючи здібності до стратегічної діяльності, креативність, критичність, смислотворчість, систему потреб і мотивів, здатності до самовизначення, саморозвитку, позитивну концепцію та інші необхідні особистісні якості [106].

Отже, особистісний підхід у дослідженні визначаємо як методологічну орієнтацію в освітньому процесі на основі суб'єктного досвіду здобувачів освіти, що враховує їх вікові та психолого-педагогічні особливості творчого саморозвитку. Система освітніх координат може і повинна вибудовуватися щодо кожної особистості, яка в обов'язковому порядку визнає існування аналогічних систем у кожній іншій особистості. Освітній процес ґрунтується на діалозі педагога і здобувачів, який спрямований на спільне конструювання творчої саморозвивальної діяльності. При цьому необхідно враховувати індивідуальну схильність кожного здобувача освіти до змісту і способу освоєння навчального матеріалу, його мотивацію до творчого саморозвитку, прагнення використовувати отримані знання в ситуаціях, які не задані навчанням самостійно, за власною ініціативою. Умовами, що забезпечують ефективність реалізації особистісного підходу до творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти виступають: визнання здобувача основним суб'єктом освітнього процесу; реалізація освітнього процесу з максимальним залученням особистості здобувача освіти; спрямованість педагога на суб'єкт-суб'єктну модель взаємодії зі здобувачами; забезпечення у процесі аудиторної й позааудиторної діяльності

пріоритету самостійності та творчої пізнавальної активності здобувачів як основних факторів у пізнавальній сфері особистості.

*Акмеологічний підхід* забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього педагога, орієнтує його на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, саморегуляції та самоорганізації [134, С. 121]. Саме акмеологічний підхід дозволяє осмислити сутність особистості як суб'єкта саморозвитку і позначити багатовимірність особистості, за якими можна судити про повноту та якість розвитку людини і його «акме-стратегії» (В. Беспалько, А. Бодальов, В. Вакуленко, А. Деркач, В. Зазикін, А. Кириченко, Н. Кузьміна, В. Максимова, А. Реан, В. Тарасова, С. Толстова та інші).

Умовою ефективної творчої діяльності в досягненні певного рівня «акме», безперервного самовдосконалення в ній і поступального творчого саморозвитку є формування психолого-акмеологічного феномена «суб'єктивність позиції» [24], що методично забезпечує продуктивну самоорганізацію і самореалізацію фахівця дошкільної освіти в діяльності. Основним тут виступає методологічний принцип суб'єктності. При цьому суб'єктивність позиції проявляється в конструюванні особистого простору руху від реального, часто неоптимального, до ідеального способу самоорганізації, що впливає в індивідуальну траєкторію саморозвитку. Психологічно цей процес також наповнюється певним змістом: переосмислення життєвих цінностей та очікувань, оновлення цілей, розвиток акмеологічних важливих якостей і креативних характеристик особистості, зняття психологічних бар'єрів, забезпечення балансу і гармонії власного саморозвитку. Ці методи, будучи показниками продуктивності суб'єкта, забезпечують високий рівень якості діяльності й продуктивної компетентності фахівця, що сприяє виявленню умов досягнення «акме» у процесі творчого саморозвитку.

Акмеологічна суб'єктна позиція як стрижень особистості, як індикатор індивідуальності розкриває всю палітру природних здібностей, особистісних особливостей і вольових характеристик суб'єкта саморозвитку [24]. Діяльність його розгортається в реально-ідеальному полі (Я-реальне – Я-ідеальне)

і проявляється в постійному вирішенні протиріч між бажаннями можливостями, яка значною мірою залежить від його цінностей, установок, цілей. Людина не просто реалізує себе, здійснюючи вибір між різними репродуктивними і продуктивними способами саморозвитку, вона якісно перетворює себе, рухаючись до вершин «акме», створюючи свою «акме-стратегію», модель творчого саморозвитку, оптимальну для своїх особливостей. Крім того, суб'єктивність акмеологічної позиції передбачає інтеграцію не тільки конструктивних, але і розвивальних моделей, алгоритмів і технологій саморозвитку.

Формування та розвиток особистості з позицій акмеологічного підходу уможливили вивчення творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти як:

- процес самонавчання і самовиховання майбутнього педагога, його спрямованість на досягнення певної «акмевершини»;
- актуалізацію внутрішнього потенціалу особистості в процесі творчого саморозвитку;
- визнання акмеологічного характеру індивідуальної траєкторії саморозвитку та реалізації взаємозв'язку між особистісним і професійним розвитком майбутніх фахівців дошкільної освіти;
- визнання результатом професійної підготовки – нескінченне намагання до особистісного зростання та самовдосконалення [101];
- здійснення зворотного зв'язку, який відбувається в процесах самомоніторингу, самокоригування, саморегуляції, самоконтролю, самооцінювання (Л. Рибалко) [101].

*Аксіологічний підхід* до процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти розкривається через актуальну дослідницьку проблематику: проблеми орієнтації здобувача у світі цінностей; проблеми становлення та розвитку його ціннісних орієнтацій; аспекти формування особистісних орієнтирів майбутнього педагога; питання ціннісних орієнтирів і творчого потенціалу особистості.



Основним поняттям аксіології як філософського вчення про природу цінностей і структуру ціннісного світу є «цінність». Проаналізувавши наукову літературу, дійшли висновку, що «цінність» як науковий феномен має такі властивості: пов'язана з діяльністю і суб'єктивна; змінювана в часі та має соціально-історичний характер; детермінує властивості особистості; керує поведінкою людини; має надситуативний характер; може мати різну значимість для різних суб'єктів [139, С. 120].

Завдяки аналізу наукових розвідок (І. Бех, Б. Гершунський, Н. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Сластьонін, Г. Щедровицький та ін.) можна зробити висновок, що аксіологічний підхід орієнтує на розвиток творчого потенціалу особистості здобувача вищої освіти, духовності, ціннісних орієнтирів його особистості й діяльності. У педагогіці все більшого значення щодо розвитку творчого потенціалу надається внутрішнім можливостям особистості: Я- концепції, рефлексії, локусу контролю, цілепокладання, життєвої перспективи, мотивації досягнення мети, ціннісним орієнтаціям. Педагоги і психологи переконливо доводять важливість внутрішнього потенціалу людської психіки в розвитку і саморозвитку особистості, її творчості. Отже, правомірна постановка питання про розвиток аксіологічного потенціалу особистості.

Під аксіологічним потенціалом особистості розуміємо синтез, сукупність ціннісних орієнтацій як реалізованих можливостей і незадоволених поки ще потреб особистості в саморозвитку, самоповазі, самореалізації. Аксіологічний потенціал визначається знайденою в процесі соціалізації системою ціннісних орієнтацій в моральній, політичній, релігійній, естетичній сферах, тобто ідеалами, життєвими цілями, переконаннями і прагненнями.

На думку М. Олійник, аксіологічний підхід визначає специфіку освітньої діяльності, її соціальну роль і можливості особистості, утверджує цінності людського життя, виховання і навчання. Основою ціннісно-світоглядної системи гуманістичного типу є ідея гармонії розвинутої

особистості. Вона визначає ціннісні орієнтації культури, орієнтує особистість у суспільстві й діяльності [75, С. 48].

Тому процес творчого саморозвитку в межах аксіологічного підходу визначаємо як:

- усвідомлення унікальної самоцінності особистості;
- виховання ціннісних орієнтацій як духовних феноменів, що мають особистісний сенс і виступають орієнтирами людської поведінки і формування життєвих і професійних установок здобувачів, майбутніх вихователів молодого покоління [138, С. 121];
- індивідуально-особистісна орієнтація змісту освітньої діяльності;
- організація педагогічної взаємодії на основі діалогу, співробітництва, співтворчості.

Аксіологічний підхід тісно пов'язаний із *культурологічним*, що обумовлює практикоорієнтовну підготовку педагога в силу того, що сучасна освіта виступає як спосіб становлення людини в культурі, є умовою існування та культури людини, тому проблеми самосвідомості й самовизначення педагога як професіонала й особистості пов'язані з переоцінкою цінностей, що дозволяє підійти до осмислення педагога як «людини культури», що діє не тільки в предметно-логічному полі, але перш за все в поле взаємини з іншим.

Культурологічний підхід особливого значення набуває в теорії виховання. Запропоновані різними дослідниками (Г. Гайсіна, І. Ісаєв та ін.) «Культурні моделі» педагогічної освіти концептуально об'єднуються ідеєю формування професійно-педагогічної культури педагога і перетворення закладу освіти в інститут розширеного відтворення і розвитку культури.

Організація практикоорієнтованої підготовки майбутніх вихователів ЗДО на основі культурологічного підходу дозволяє розвивати суб'єктність педагога в процесі освоєння особистісних та професійних цінностей, а також сприяє становленню творчого стилю його педагогічної діяльності в ситуації існування безлічі культур.

Культурологічний підхід як методологічна основа дозволяє проектувати процес творчого саморозвитку, трактувати освіту як процес оволодіння культурою, спрямовану на цілісне перетворення особистості, розуміння змісту освіти як узагальненої культури, передбаченої для вивчення, творчості й діалогу як способів саморозвитку і самореалізації особистості.

Провідними *принципами* технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти є наступні:

- принцип діяльності, що передбачає залучення здобувачів освіти до активної творчої пізнавальної та продуктивної суспільнокорисної діяльності;
- принцип співробітництва, діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
- принцип самовизначення, реалізація якого забезпечує індивідуалізацію освітньої траєкторії, способів активності, співзвучних психофізіологічних особливостей і мотиваційно-смісловим структурам особистості здобувачів;
- принцип диференціації та індивідуалізації навчання і виховання, критеріями якого виступають не тільки інтереси, нахили, здібності, освітні та культурні потреби, а й реальні можливості здобувачів;
- принцип системності, що передбачає ставлення до особистості як до цілісної системи, що має компенсаторну природу, що забезпечує цілісність і внутрішню узгодженість елементів освітнього процесу.
- принцип рефлексивності, який націлює суб'єктів освітнього процесу на аналіз та оцінку регуляторів власної активності – мотивів, особистісних смислів, ціннісних орієнтацій, а також способів діяльності та поведінки;
- принцип гуманізації, який забезпечує ставлення до суб'єкта виховного простору як до самоцінності, одночасно вільної, творчої та відповідальної;
- принцип ергономічності культурно-освітнього простору;
- принцип культуровідповідності, який передбачає організацію освітнього процесу на загальнолюдських цінностях, відповідно до цінностей

і норм національної культури і регіональних особливостей, що не заперечують загальнолюдські цінності;

– принцип варіативності, що забезпечує застосування різних технологій, методів, форм і засобів організації освітнього процесу.

**Процесуальний блок** моделі висвітлює змістовне й організаційне забезпечення процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти. Регулювання змістового наповнення на мотиваційно-цільовому, організаційному та рефлексивно-творчому етапах творчого саморозвитку передбачає визначення методів і засобів форм організації освітнього процесу.

Ефективність процесу творчого саморозвитку забезпечується освітньою діяльністю, організованою на основі принципу наступності етапів творчого саморозвитку, що водночас сприяє самостійному моделюванню індивідуальної траєкторії творчого саморозвитку особистості майбутніх вихователів ЗДО.

У моделі всі етапи творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти пов'язані між собою, несуть визначене цільове навантаження і спрямовані на кінцевий результат.

У процесі *мотиваційно-цільового етапу* відбувається актуалізація мотиваційної готовності здобувачів щодо творчого саморозвитку, стимулювання у здобувачів потреби до творчого саморозвитку, формування початкових знань про рівень власного саморозвитку, самодіагностики, освоєнні базових психолого-педагогічних знань з основ саморозвитку, доцільного використання певних форм і методів навчання.

*Організаційний етап* забезпечує вирішення завдань, пов'язаних із розвитком компонентів творчого саморозвитку (особистісно-світоглядний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-креативний) в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу, удосконалення навичок самоаналізу, посилення суб'єктної позиції в освітньому процесі.

На *рефлексивно-творчому етапі* вирішуються завдання здійснення інтеграції компонентів саморозвитку в творчій діяльності, перехід до суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків, удосконалення набутих знань та рефлексивних

здібностей, самоаналізу особистісного розвитку та педагогічної діяльності, коригування та подальша робота з удосконалення навичок творчого саморозвитку, визначення його перспектив.

Теоретично обґрунтовані етапи технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу передбачають розробку конкретних способів досягнення поставленої мети в процесі організації навчальної, виховної та професійно-практичної роботи здобувачів.

При відборі *методів, прийомів і дидактичних засобів*, адекватних поставленій меті, виходили з теоретичного положення про те, що процес творчого саморозвитку майбутнього вихователя відбуватиметься успішно, якщо здобувачі освіти будуть засвоювати матеріал у процесі активних методів, які поділяємо на логічні, у яких переважають логічні правила аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, індукції, дедукції тощо, та евристичні, мета яких – розвиток інтуїтивних принципів творчої діяльності.

Проаналізуємо ті з них, що є найбільш оптимальними та ефективними для використання у процесі творчого саморозвитку майбутніх вихователів ЗДО.

Метод «мозкової атаки» («мозкового штурму») передбачає використання вільних асоціацій та створення психоевристичного клімату в групі з метою підвищення ефективності вирішення творчих завдань. Творча активність особистості зазвичай стримується психологічними, соціальними або педагогічними бар'єрами: жорстким стилем педагогічного управління, страхом здійснення помилки і критикою на свою адресу з боку товаришів, авторитетом успішних здобувачів або викладача. В умовах «мозкового штурму» діалог знімає ці бар'єри і дозволяє звільнити творчу енергію учасників.

Наявні модифікації «мозкового штурму» – пряма і масова «мозкова атака», «мозковий штурм» з деструктивною віднесеною оцінкою – мають спільну мету: подолання стереотипності мислення, висунення великої кількості ідей, а також встановлюють основне правило методу – заборона критики пропозицій учасників.

Сутність «мозкового штурму» з деструктивною віднесеною оцінкою полягає в колективному висуненні ідей з подальшим формулюванням контрідей. Особливістю цього різновиду методу є те, що після формування малих груп та групи аналізу проблемної ситуації, генерування ідей за загальними правилами «мозкового штурму» відбувається систематизація і класифікація ідей, а потім їх деструктування, тобто аналіз можливих перешкод на шляху до їх реалізації. В остаточний список практично використаних ідей вносять тільки ті, які не були відкинуті на етапі критики і висунення контрідей.

Отже, метод «мозкової атаки» спирається на педагогічне співробітництво (співтворчість), довіру творчим здібностям здобувачів, оптимально поєднує інтуїцію і логіку. І хоча вищезазначений метод не дозволяє детально розробити ідею, вимагає від педагога високої педагогічної майстерності, його не можна застосувати у випадку із завданнями, для вирішення яких необхідно провести попередні розрахунки, проте він може посісти гідне місце в низці прийомів, що сприяють творчому саморозвитку як здобувачів, так і викладачів.

Застосування методу евристичної бесіди доцільне, якщо в самому процесі рішення творчого завдання необхідно зібрати додаткову інформацію або класифікувати наявну. Метод дозволяє розбити задачу на підзадачі та формує нові стратегії й тактики її виконання. Етапи вирішення проблеми зводяться до розуміння завдання, складання і здійснення плану, контролю і самоконтролю. На кожному з етапів здобувачам ставлять питання: Що невідомо? Як знайти зв'язок між даними і невідомим? Чи не можна перевірити результат/хід рішення? та ін. Евристичні запитання розвивають загальну логіку рішення творчих завдань, проте не гарантують абсолютного успіху. Не можна допускати надмірного дроблення питань у процесі використання евристичного методу.

Метод «морфологічного ящика», або «морфологічного аналізу», найбільш повно розроблений швейцарським ученим Ф. Цвікі та ґрунтується на системному аналізі нових зв'язків і відносин, які проявляються в процесі

матричного аналізу досліджуваного питання. Основні етапи методу припускають уточнення формулювання проблеми, виділення всіх можливих параметрів об'єкта, їх систематизацію (класифікацію), побудову матриці для аналізу різноманітних поєднань ознак, критичну оцінку цих комбінацій і відбір найбільш раціонального. Оскільки в матриці можуть виявитися сотні варіантів рішень, вибір оптимального може бути утруднений, що вимагає певної навички застосування цього методу з боку викладача.

Ще одним методом творчої діяльності та саморозвитку особистості є метод інверсії (метод звернення). Він орієнтований на пошук рішення в напрямку, який може бути абсолютно протилежним загальноприйнятим. Для його реалізації здобувачі освіти повинні почати вирішення задачі з її переформулювання на зворотну, для будь-якої ідеї шукати контрідію, використовувати протилежні засоби, такі, як аналіз і синтез, логічне й інтуїтивне, конкретне й абстрактне тощо.

Важливим евристичним методом вирішення творчих завдань завжди був метод аналогій (особистої емпатії), тобто ототожнення особистості з іншою особою, об'єктом, процесом, системою. В умовах застосування цього методу здобувач «зливається» з об'єктом дослідження, що вимагає розвитку фантазії та уяви. Найбільш «сміливі» уявлення й образи дозволяють зняти бар'єри «здорового глузду» і знайти оригінальні ідеї. Однак метод емпатії вимагає багато часу і часто не сприймається здобувачами серйозно.

Метод синектики (об'єднання різнорідних елементів), розроблений Дж. Гордоном, отримав свій розвиток у працях Г. Буша. Автори методу пропонують навчати ряду «операційних механізмів творчості» – прямої, особистої та символічної аналогії, при цьому не гарантують розвиток інтуїції, натхнення, абстрагування й інших «неопераційних механізмів», хоча і визнають, що навчання може справити позитивний вплив на їх активізацію. В умовах застосування методу синектики не рекомендують передчасно чітко формулювати творчу задачу; її обговорення доцільно починати з аналізу деяких загальних ознак, активно використовуючи при цьому

аналогії. Критичну оцінку ідей розв'язання творчого завдання проводять у два етапи: спочатку короткий аналіз кожної пропозиції, потім їх угруповання, оцінка й відбір найбільш оригінальних.

Вибір *форм роботи* здійснювався з урахуванням ефективності організації практичної діяльності. Основними формами організаційного забезпечення процесів творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти визначено наступні:

– неімітаційні форми: проблемні лекції, колоквіуми, лекції-конференції, оглядові лекції, тематичні дискусії, диспути, дискусійний клуб, відвідування різноманітних музеїв, театрів, виставок, індивідуальні та групові консультації, педагогічна практика, участь у міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях;

– імітаційні форми: мотиваційні тренінги, публічний захист, ситуаційні рішення, семінарські заняття, конкурс на кращий проект побудови індивідуальної траєкторії саморозвитку, індивідуальні тренажери, ділові ігри, ігрове проектування процесу творчого саморозвитку, ток-шоу за участю досвідчених вихователів закладів освіти (представлення передових педагогічних досвідів, знайомство з конкурсантами «Вихователь року»), воркшоп.

Основними *засобами* реалізації технології творчого саморозвитку виступили ІКТ, екранно-звукові: навчальні кінофільми, кінофрагменти, мультимедійні презентації, електронний сайт, інтернет.

**Діагностично-рефлексивний блок** представлений наступними складовими.

*Структурними компонентами* творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти визначено особистісно-світоглядний компонент (наявність системних педагогічних знань про саморозвиток, гуманістичний світогляд майбутнього педагога та рівень його творчого мислення), мотиваційно-ціннісний (наявність мотивації до творчого саморозвитку, ціннісні орієнтації та емоційне спрямування особистості), діяльнісно-креативний



(наявність здатності до педагогічної імпровізації, до проєктування і самоаналізу власного творчого саморозвитку та розвитку особистісного потенціалу дітей дошкільного віку та сформовані професійні вміння).

*Критеріями* творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти визначено наступні: мотиваційно-ціннісний критерій, який зумовлює творчу спрямованість діяльності вихователя ЗДО, визначає мотиви і цінності, що переважають у здобувачів педагогічних коледжів, характеризує установки особистості до саморозвитку; світоглядно-особистий критерій оцінює загальний, світоглядний рівень використання знань про творчість, творчий саморозвиток майбутнього фахівця дошкільної освіти та його роль у професійному зростанні та загальному культурному становленні спеціаліста; діяльнісно-креативний критерій визначає здатність застосовувати творчі здібності в педагогічній діяльності, виражає прагнення майбутнього педагога дошкільної освіти до самоосвіти і саморозвитку, забезпечує готовність до виховання творчих здібностей у дітей.

Рівнями творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу визначено творчий, репродуктивний, реконструктивний.

Важливими елементами цієї технології є *діагностика* рівня творчого саморозвитку майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Діагностування – це вивчення стану педагогічного процесу, його результатів на основі проведення вимірювань оптимальної сукупності показників. Діагностика творчого саморозвитку майбутніх педагогів дошкільної освіти включає: вивчення науково-теоретичної, методичної та психолого-педагогічної підготовки, ділових і особистісних якостей вихователя; визначення рівня ефективності застосування різноманітних форм і методів навчання і виховання, педагогічних впливів на дітей і способів взаємодії з ними; оцінку соціально-психологічних і професійно-педагогічних установок, особливостей мотивації та компетенції, ступеня цілеспрямованості й зацікавленості в роботі та її результати.

Діагностування, виявляючи сильні сторони процесу творчого саморозвитку і його потенційні можливості, допомагає визначити особистісно значущу для здобувача проблему і спланувати самоосвітню і самовиховну роботу, тобто створює гнучку систему виявлення педагогічних, методичних і наукових труднощів педагога.

При здійсненні діагностики важливо дотримуватись системного, динамічного і гуманістичного підходів. Це означає, що вивчення процесу творчого саморозвитку повинно відповідати певним вимогам: мати узагальнений характер (комплексне вивчення всіх напрямів освітнього процесу, облік не тільки позитивних якостей, а й негативних проявів, що перешкоджають процесу творчого саморозвитку); носити не тільки діагностичний, але і прогностичний характер; проводитися з урахуванням не тільки зовнішніх показників успішності, результативності різних видів навчальної та виховної діяльності, а й внутрішніх власне психологічних показників (мотивації, професійного мислення, рівня домагань, задоволеності працею, психологічної ціни досягнутих результатів); носити об'єктивний характер, з огляду на оцінку майбутніх педагогів своїх потенційних можливостей; враховувати логіку індивідуального творчого розвитку, порівнюючи його досягнення з його ж успіхами в минулому, а не тільки з успіхами інших [61].

У запропонованій технології творчого саморозвитку передбачено розподіл здобувачів залежно від особистісно значущих проблем у професійному розвитку, виявлених у ході самоаналізу і педагогічної діагностики.

У процесі самоаналізу здобувачі освіти та педагоги мають можливість порівняти використані прийоми навчання та відібрати найбільш результативні, сформувані навички застосування більш інтенсивних методів і прийомів навчання, створити нові методичні комбінації, пізнати самого себе, свій творчий потенціал й активізувати динамічні духовні резерви, зробити висновок

про пряму залежність професійного успіху від особистісних якостей, усвідомити необхідність подальшого творчого саморозвитку.

Погоджуємося з думкою С. Єлканова стосовно того, що самоаналіз передбачає не тільки співвіднесення й оцінку окремих об'єктивних педагогічних чинників, а й оцінку змінюваності станів самого вчителя, водночас і станів, у яких виражена динаміка його самовдосконалення [28, С. 37].

Основу самоаналізу, основного інструменту внутрішнього моніторингу, становить уміння здійснювати рефлексію власної діяльності та її результатів.

К. Обуховський зазначає, що рефлексивні знання утворюють основу прогресивного розвитку особистості: вони є результатом роздумів самої людини, самостійного осмислення нею дійсності та фундаментом свідомої активності особистості, оригінальної інтерпретації та творчої зміни її світу [73, С. 60]. Рівень розвитку рефлексії є визначальним фактором досягнення суб'єктом професійної майстерності.

Самоаналіз не є самоціллю, він виступає як засіб для виокремлення пріоритетних проблем і стратегій творчого саморозвитку. У ході самоаналізу здобувач освіти і педагог здійснюють рефлексію власної діяльності, визначають особливості діяльності та особистісні орієнтації, виявляють методи, форми і засоби досягнення результату, намічають шляхи і перспективи подальшого розвитку. У процесі вивчення себе як професіонала здобувач не тільки усвідомлює професіонально значущі якості особистості, а й формує «образ Я» як професіонала, відчуває емоційні переживання в процесі самооцінювання, індуковані в деякому співвідношенні в системах педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і власної особистості.

Отже, діагностично-рефлексивний блок забезпечує можливості для самоствердження майбутніх фахівців, дозволяє розвивати усвідомлене ставлення до своїх потреб, рівня професійної компетентності, своєчасно визначає характер тих чи інших недосконалостей педагогічної діяльності, встановлює можливі шляхи перебудови стереотипів праці, об'єктивно оцінює

результати розпочатої корекції, визначає напрямок і перспективи особистісного і професійного зростання, зміцнює адекватну професійну самооцінку, позитивну Я-концепцію.

Результатом технології є високий рівень творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти, який передбачає поетапний рух від діяльності під керівництвом викладача до самокерованої освіти, від нього – до самоосвіти, самовиховання саморозвитку та самореалізації.

### **Висновки до третього розділу**

У розділі визначено теоретичні основи підвищення рівня терціарної освіти майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

1. З'ясовано критерії, показники та рівні розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель системи. Визначено такі критерії КК: мотиваційно-рефлексивний, когнітивно-практичний, інтерактивно-особистісний, показника та рівні розвитку КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури (високий, середній, достатній). Розроблено структурно-функціональну модель системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури, що представлена сукупністю трьох модулів: методологічно-змістового, організаційно-комунікативного та оцінювально-результативного.

2. Розроблено критерії вихованості СЦ у МПДО (мотиваційно-орієнтовний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний), показники та рівні вихованості СЦ: достатній; середній; високий. Теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель системи виховання СЦ у майбутніх вихователів ЗДО, що складається із трьох блоків, містить мету та завдання виховання СЦ; принципи виховання; функції; змістовий ресурс; педагогічні умови; очікуваний результат.

3. Розроблено експериментальну модель технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО. Зазначена технологія структурно складається з чотирьох блоків: цільового (мета, завдання); теоретико-методологічного (наукові підходи та принципи функціонування цілісної системи); організаційно-змістового (форми, методи, засоби, педагогічні умови та етапи дослідження); критеріально-результативного (компоненти, критерії, показники, рівні сформованості інформаційно-комунікативної культури).

4. Визначено технологію формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, представлено її у вигляді моделі як єдність мотиваційно-цільового, змістово-процесуального, оцінно-результативного блоків. Визначено критерії діагностики технології формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО з відповідними показниками: мотиваційний, пізнавальний, операційний, рефлексивний. Схарактеризовано рівні формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО (низький, середній і високий).

5. Теоретичний аналіз надав змогу конкретизувати сутність понять «модель», «система», «організаційно-методична модель системи». З'ясовано критерії та показники вихованості комунікативної толерантності майбутніх вихователів ЗДО: мотиваційний, знаннєвий, емоційно-ціннісний, рефлексивний.

6. Спроектовано технологію творчого саморозвитку МПДО в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу, як систему раціональних способів досягнення поставленої мети, наукову організацію освітнього процесу. Визначено, що творчий саморозвиток майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу складається з цільового, методологічного, процесуального, діагностично-рефлексивного блоків.

## ПІСЛЯМОВА

У колективній монографії представлено теоретичний аспект розв'язання проблем підвищення рівня терціарної едукції майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, з'ясовано особливості формування кадрового потенціалу вихователів закладів дошкільної освіти в теорії та практиці педагогіки, виявлено сучасні аспекти специфіки терціарної едукції майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти та обґрунтовано теоретичні основи підвищення рівня терціарної едукції майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

Авторським колективом повноаспектно висвітлено теоретичне розв'язання проблем: розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури; виховання соціальних цінностей, творчого саморозвитку, інформаційно-комунікативної культури, лінгвокультурологічної компетентності, комунікативної толерантності у майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Проведене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов'язаних із розв'язанням проблем підвищення рівня терціарної едукції майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. Перспективний напрям подальшої розробки цієї проблеми вбачаємо в висвітленні прикладного аспекту цієї тематики.

## СПИСОК ВИКОРИСАНИХ ДЖЕРЕЛ ЗА АВТОРАМИ

**Галина ПОНОМАРЬОВА, Арина ХАРКІВСЬКА**

1. Аносова А. В. Інтернет як середовище прояву комунікативної культури старшокласників. URL : <https://cutt.ly/hrqh0IX>
2. Асоціація працівників дошкільної освіти. URL : <http://www.doshkillia.ua/>
3. Березіна О.О. Організаціо-педагогічні умови освітньої діяльності дошкільних навчальних закладів нового типу (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мелітопольський держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2018. 20 с.
4. Брюханова Н. О., Корольова Н. В. Педагогічне моделювання : стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Вип. 3. Харків, 2015. С. 64–71.
5. Ван Яцзюнь. Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського; Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми. 2018. 286 с.
6. Варга Л. І. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПНУ. Київ, 2017. 302 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

8. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2011. 43 с.

9. Галацин К. О. Формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі позааудиторної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2014. 23 с.

10. Гейзерська Р. А. Формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2008. 22 с.

11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375 с.

12. Грейліх О. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури викладача вищого навчального закладу. *Психолінгвістика*. 2012. Вип. 9. С. 38 –4 2.

13. Дзундза А. І. Комунікативна культура як умова ефективності проектування середовища педагогічної взаємодії. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія : педагогіка, психологія і соціологія*. Донецьк : ДонНТУ, 2009. Вип. 3 (145). URL : <http://ea.donntu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/17783/6/dzudza.pdf>

14. Дихта-Кірфф В. Л. Формування у старших дошкільників креативності в центрах розвитку дитини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ін-т проблем виховання НАПН України; Чорноморський нац.ун-т ім. Петра Могили. Київ, 2018. 20 с.

15. Довідка про моніторингове дослідження мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. URL : <https://bitly.su/fjiNwF>

16. Доповідь директора Департаменту освіти Деменко О. І. на міській педагогічній конференції 30.08.2018 р. «Про підсумки розвитку освіти міста



Харкова у 2017/2018 навчальному році та пріоритетні завдання на шляху реалізації Концепції «Нова українська школа» у 2018/2019 навчальному році». URL : [http://www.kharkivosvita.net.ua/files/Dopovid\\_Demenko\\_2018.pdf](http://www.kharkivosvita.net.ua/files/Dopovid_Demenko_2018.pdf)

17. Ємчик О. Г. Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти. *Освітній простір України*. 2017. Вип. 9. С. 56 – 62.

18. Ємчик О. Г. Розвиток творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк; Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2018. 318 с.

19. Зданевич Л.В. Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута. 2016. С. 136-154.

20. Зданевич Л. В., Крутій К. Л. Виховний вплив дорослих на формування мовленнєво-мовної та лінгвістичної готовності дошкільників до навчання в школі : теоретичний аспект. *Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Серія «Педагогіка». 2019. Випуск 8/40. С. 13–27. URL : <https://doi.org/10.24919/2413-2039.8/40.164378>

21. Зданевич Л. В., Цегельник Т. М. Підготовка майбутніх вихователів до формування позитивних міжособистісних відносин та спілкування дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Освітні обрії : науково-педагогічний журнал*. Івано-Франківський інститут післядипломної педагогічної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2020. № 1 (50). С. 160–163. URL : <https://doi.org/10.15330/obrii.50.1.160-163>

22. I Всеукраїнський з'їзд педагогічних працівників дошкільної освіти, 5 листоп. 2010 р. : зб. матеріалів. URL : [http://www.rudenko.ho.com.ua/Dovidkove/05\\_11\\_2010.pdf](http://www.rudenko.ho.com.ua/Dovidkove/05_11_2010.pdf)

23. Качалова Т. Формування комунікативної культури майбутнього соціального педагога. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2009. № 6. С. 251–253.

24. Клеба А. І. Формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2018. 206 с.

25. Княжева І. А. Системний і синергетичний підходи дослідження феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки : зб. наук. праць. Миколаїв, 2015. № 2 (49). С. 82–87.

26. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : дис. ... канд. д-ра наук : 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2014. 534 с.

27. Коваленко О. Е. Проблеми наступності дошкільної і початкової освіти. *Початкова освіта*. Вип. 48. 2011. С. 624.

28. Коваленко О. Е., М. І. Лазарєв, Корольова Н. В. Формування у майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін : монографія. Харків : УПА, 2012. 204 с.

29. Козак Л. В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : монографія / за ред. д-ра

пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України С. О. Сисоєвої; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Едельвейс, 2014. 599 с.

30. Козаченко Ю. С. Організаційно-педагогічні основи формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2016. 20 с.

31. Кононенко Н. В. Чинники формування системності професійнопедагогічних знань майбутніх вихователів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. Вип. 4 (111). С. 77–80.

32. Конспект лекцій з філософії для студентів усіх спеціальностей і всіх форм навчання/О. І. Афанасьєв та інші; за ред. В. Л. Левченка. Одеса : Наука і техніка, 2005. 132 с.

33. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР (зі змінами № 2680-VIII від 07.02.2019 р.). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.

34. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури особистості школяра : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 19.00.07/Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2007. 43 с.

35. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Н. М. Флегонтова. Київ : КНУТД, 2013. 55 с.

36. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка родинного виховання : навч. посібник. Київ : Знання, 2006. 324 с.

37. Лазарєв М. І. Творча діяльність при створенні інтелектуальної власності : навч.-метод. посібник. з курсової роботи для студ. денної та заоч. форми навч. спец. 8.000002 Інтелектуальна власність / Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2011. 14 с.

38. Лазарєв М. І., Хоменко В. Г., Павленко Л. В. Теоретичні та методичні засади навчання майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерних

технологій статистичного опрацювання експериментальних даних : монографія. Донецьк : Ландон-XXI, 2013. 222 с.

39. Лазарєв М. І., Шматков Д. І. Розробка методики навчання неруйнівного контролю як інноваційний процес. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2013. Вип. 40/41. С. 196–200.

40. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія. Харків : НФаУ, 2003. 356 с.

41. Лазарєв М. І., Рубан Н. П. Креативність як соціальна цінність. URL : <https://cutt.ly/arqhJDj>.

42. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.04, 13.00.08 / Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 52 с.

43. Лунячек В. Е. Проблеми управління професійною підготовкою фахівців в умовах магістратури. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків, 2016. № 50-51. С. 26–32.

44. Лунячек В. Е. Управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / ЦППО АПН України. Київ, 2002. 20 с.

45. Лунячек В. Е. Якість освіти в Україні : проблеми становлення / *Управління школою*. 2008. № 16. С. 17–25.

46. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге вид., стер. Київ : Академвидав, 2012. 200 с.

47. Мисик О. С. Формування фахової компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2018. 20 с.

48. Миськова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування у старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2018. 20 с.

49. Нагаєв, В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.

50. Олійник Л. М. Хмарні технології як засіб підвищення кваліфікації керівників закладів дошкільної освіти Миколаївщини. *Інноваційні технології в дошкільній освіті* : зб. абстрактів Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Переяслав-Хмельницький, 28–29 березня 2018 р. / за заг ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький : ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. С. 221–223.

51. Онищук І. А. Формування готовності майбутніх вихователів ДНЗ до розвитку творчості дошкільників. *«Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (до 200-річчя Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського)»* : зб. наук. доп. III Міжнар.наук.-практ. конф., 29–30 жовтня 2016, Варшава, 2016. С. 77–81.

52. Петриченко Л. О. Контекстний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах реформування системи освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки*. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2015. Вип. 28. С. 15–25.

53. Петрушенко В. Л. Філософія : Курс лекцій : навч.посібник. для студ. вищ. закл. освіти III-IV рівнів акредитації. 2-е вид., виправл. і доп.. Київ : «Каравела»; Львів : «Новий світ-2000», 2002. 544 с.

54. Побережний Р. О. Формування стратегії розвитку машинобудівного підприємства на основі збалансованої системи показників : дис. ... екон. пед.

наук : : 08.00.04 / Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». Харків, 2015. 363 с.

55. Погорелов Ю. С. Категорія розвитку та її експлейнарний базис. *Теоретичні та прикладні питання економіки*. Київ, 2012. Вип. 27. Т. 1. С. 30–34.

56. Пономарьова Г. Ф., Бабакіна О. О., Беляєв С. Б. Нові педагогічні технології : навч.-метод. посібник. Комунал. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. облради. Харків : Захаренко В. В., 2013. 282 с.

57. Пономарьова Г. Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць / Укр. інж.-пед. акад. Харків : УПА, 2014. № 45. С. 25–36

58. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога : теорія і практика : монографія / Мін-во освіти і науки України, КЗ «ХГПА» Харків. облради. Харків : Ранок, 2014. 547 с.

59. Пономарьова Г. Ф. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції : навч. посібник. Харків, 2008. 336 с.

60. Пономарьова Г. Ф., Малихіна В. М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів : наук. монографія / Комунал. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. облради. Харків : ПП «Ранок-НТ», 2012. 232 с.

61. Пономарьова Г.Ф. Науково-дослідна робота студентів у ВНЗ як складова їх професійної підготовки. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків, 2010. Вип. 24. С. 138–144.

62. Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О., Андреев М. В. Формування толерантності вчителя у навчально-виховному процесі освітнього закладу : монографія. Харків : Компанія СМІТ, 2011. 248 с.

63. Пономарьова Г. Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Северодонецьк, 2016. 540 с.

64. Пономарьова Г. Ф. Системні підходи до організації виховної роботи в педагогічному навчальному закладі. *Система виховної роботи як важливий чинник формування особистості вчителя, вихователя*. 2008. С. 5–8.

65. Пономарьова Г. Ф. Словник-довідник з курсу педагогіки. Харків : «Сонат». 2004. 234 с.

66. Пономарьова Г. Ф. Теоретико-методологічні засади самовиховання майбутніх педагогів у процесі модернізації вищої педагогічної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2018. Вип. 42. С. 141–147.

67. Пономарьова Г.Ф. Теоретичні та методико-практичні питання підготовки магістрів гуманітарного профілю. *Трансформація соціальних функцій образования в современном мире* : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февраля 2015 г. / М-во образования Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьков. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.». Харьков : НУА, 2015. С. 344–350.

68. Почтар О. О. Ни маугли, ни робинзон (о формах человеческих контактов). *Наукове пізнання : Методологія та технологія*. 2011. Вип.2 (27). С. 145–151.

69. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII (зі змінами № 2443-VIII від 22.05.2018 р.). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

70. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III (зі змінами № 2581-VIII від 02.10.2018 р.). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.

71. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

72. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266 (зі змінами № 53 від 01.02.2017 р.). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>.

73. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 р. № 848-VIII (зі змінами № 2269-VIII від 18.01.2018 р.). URL : <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

74. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. URL : <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

75. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (зі змінами № 2661-VIII від 20.12.2018 р.). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

76. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III (зі змінами № 2443-VIII від 22.05.2018 р.). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>.

77. Про ратифікацію Європейської конвенції про здійснення прав дітей : Закон України від 03.08.2006 р. № 69-V URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/69-16>.

78. Про ратифікацію Конвенції про права дитини : Постанова Верховної Ради Української РСР від 27.02.1991 р. № 789-XII URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/789-12>.

79. Роганова М. В. Теорія і практика виховання духовної культури студентів вищих навчальних закладів засобами культурологічних дисциплін : дис. ... д-ра. пед. наук : : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ, 2011. 469 с.

80. Савченко О. Я. Моделювання розвитку сільської школи : досвід Всеукраїнського фестивалю – конкурсу. *Моделі розвитку сучасної української школи* : матеріали Всеукр. наук.-практ.конф. (11–13 жовтня 2006 р., Черкаси; Сахнівка). Київ : СПД Богдановна А. М., 2007. С. 109–115.

81. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2000. 20 с.



82. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : автореф. дис. ... філос. пед. наук : : 09.00.03 / Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України. Київ, 2000. 18 с.

83. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1977. Т. 8 : Природа – Ряхтливий. 927 с.

84. Смолянко Ю. М. Формування професійної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2018. 277 с.

85. Стандарт вищої освіти України підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти магістра з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта». URL : <https://bitly.su/1728vJZ>.

86. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті : [монографія] / Ткачова Н. О. Харків : Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. 423 с

87. Ткачов А. С., Ткачова Н. О., Щєбликіна Т. А. Авторська модель організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти на основі використання цифрових технологій. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2020. № 49. С. 113–127. URL : <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/3365/3425>.

88. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2001. 20 с.

89. Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013?lang=uk> (дата звернення : 24.06.2019).

90. Філософський енциклопедичний словник / ред. колегія : В. І. Шинкарук та ін.; Інст. філос. ім. Г. С. Сковороди НАНУ. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

91. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2001. 20 с.

92. Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013?lang=uk>.

93. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2010. 456 с.

94. Філософський енциклопедичний словник / ред. колегія : В. І. Шинкарук та ін.; Інст. філос. ім. Г. С. Сковороди НАНУ. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

95. Формування культури мовлення дітей дошкільного віку. URL : <https://bitly.su/vJmklx>.

96. Харківська А. А. Мотивація майбутніх учителів фізичного виховання до професійної діяльності та саморозвитку освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. / ЛНУ ім. Т. Шевченка. 2017. № 7(2). С. 133–140.*

97. Харківська А. А. Розвиток інформаційної та технічної компетентностей майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 13 : Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 4. С. 171–177.*

98. Харківська А. А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник : зб. наук. ст. за матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф., Ужгород – Будапешт,*

26-29 листопада 2013 року. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35.

99. Харківська А. А. Теоретичні основи розвитку фахової компетентності майбутніх педагогів. *Сучасні наукові дослідження та розробки : теоретична цінність та практичні результати – 2016* : матеріали між нар. наук.-практ. конф., Братислава, 15–18 березня 2016 р. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2016. С. 172–173.

100. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.06 / ДЗ «Луганський нац. ун-т імені Т. Шевченка». Луганск, 2012. 596 с.

101. Харківська А. А. Управління інноваційним розвитком ВНЗ в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти. *Теорія та методика управління освітою*. ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» НАПН України. 2013. Вип. 13. URL : <http://tme.uo.edu.ua/docs/13/10.pdf>.

102. Харківська А. І. Дефініції понять «комунікативна культура майбутніх вихователів дошкільної освіти в умовах магістратури». *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УПА, 2018. Вип. 61. С. 145–154.

103. Харківська А. І. Дитиноцентристський підхід як основа педагогічного проектування під час професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 7-8 грудня 2017 р.). Суми : ФОП Цьома, 2017. Ч.1. С. 83–85.

104. Харківська А. І. Дослідження результативності впровадження моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УПА, 2020. Випуск 66. С. 106–114.

105. Харківська А. І. Методологічні підходи до розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільної освіти в умовах магістратури. *Гірська школа українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2019. № 21. С. 88–91

106. Харківська А.І. Розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури : дис. ... д-ра філос. : 011 – Освітні, педагогічні науки. 015 Професійна освіта / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2021. 282 с.

107. Харківський В. С. Розвиток правової компетентності фахівців медичної галузі у післядипломній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2019. 264 с.

108. Хриков Є. М. Галузева спеціалізація педагогічної науки. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С. 38–46.

109. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. URL : <http://zavantag.com/docs/2979/index-21341.html>.

110. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посібник. Харків : Компанія СМІТ, 2016. Ч.1. 354с.

111. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посібник. Харків : Компанія СМІТ, 2016. Ч. 2. 338 с.

112. Чаговець А. І. Гармонійне виховання дітей 4–6 років у культурно-освітньому просторі дошкільного навчального закладу : дис. ... д-ра. пед. наук : : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2019. 453 с.

113. Чаговець А. І. Моніторинг якості професійної підготовки вихователя дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. Северодонецьк : СНУ ім. В. Даля, 2016. № 4 (73). С. 217–229.

114. Чаговець А. І. Проблеми гармонічного виховання дітей дошкільного віку в історії педагогічної думки. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. праць / Харківський національний педагогічний університет імені Г.

С. Сковороди ; за заг. редакцією член-кор. НАПН України А. В. Троцько. Харків, 2018. Вип. 42. С. 228–241.

115. Чала А. Г. Управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2014. 400 с.

116. Чернець В. Г. Держава і культура : онтологічний аспект. *Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал.* Київ : Міленіум, 2012. № 4. С. 3–8.

117. Чжан Цзінцзін Методика формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 215 с.

118. Шапаренко Х. А. Модель особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 61. С. 323–326.

119. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2019. 733 с.

120. Швець Т. А. Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2016. 260 с.

121. Штефан Л. В., Тарасенко О. П. Системний аналіз як основа дослідження інноваційних систем. *Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України.* 2011. № 4. С. 114–124.

122. Штофф В. А. Моделирование и философия : монографія. Москва, Ленинград : Наука, 1966. 303 с.

123. Щербина Д. В. Акме-орієнтована модель формування комунікативної культури майбутніх консультантів освітньої сфери у процесі магістерської підготовки. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів : акмеологічні аспекти* : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 516 с.

124. Юрчук О. І. Педагогічні умови підготовки студентів до здійснення рухового режиму в дошкільних навчальних закладах. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. пр. : Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2017. № 17 (60). С. 265–269.

125. Яременко П. С. Якість освіти в Україні. Київ : Лібра, 2011. 157 с.

126. Ясько О. М. Формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов засобами ресурсу Інтернет : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04/Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2017. 300 с.

127. Яцинік А. В. Розвиток організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 20 с.

128. Ященко Е. М. Формування комунікативної культури студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН. Київ, 2010. 18 с.

129. Cambridge English Dictionary : Meanings & Definitions. URL : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/development>.

130. Cooley, Ch. H. Social organization : a study of the larger mind. New York : C. Scribner's, 1910. 462 p. P. 61–62.

131. Dictionary by Merriam-Webster. URL : <https://www.merriam-webster.com/dictionary/communication> (дата звернення : 05.09.2018).

132. Hall E. T. *The Silent Language*. New York : Doubleday, 1959. 242 p.; P. 117.

133. Kharkivska A. I. System simulation of the development of communication culture of future kindergarten teachers of preschool educational institutions in the magistracy conditions. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку науки та освіти* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 15-16 вересня 2020 р.). Львів, 2020. С. 32–34.

134. Kroeber A. L., Kluckhohn C. *Culture : a Critical Review of Concepts and Difinitions*.

135. Oxford Dictionaries. URL : <https://en.oxforddictionaries.com/definition/communication>.

136. Richards Jack C., Schmidt R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 2002. 595 p.

137. *The Handbook of Educational Linguistics/ dited by Bernard Spolsky and Francis M. Hult*. Edited by B. Spolsky, Francis M. Hult. Blackwell Publishing, 2008. 675 p.

### **Алла ХАРКІВСЬКА, Олена КАПУСТІНА**

1. Александрова О. Ф. Формування гуманістичних цінностей у фаховій підготовці майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Миколаївський державний університет імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2010. 20 с.

2. Амельченко Н. А. Цінності об'єднаної Європи. Київ : ГО Лабораторія законодавчих ініціатив. 2013. 45 с. URL : [https://parlament.org.ua/upload/docs/European\\_Values.pdf](https://parlament.org.ua/upload/docs/European_Values.pdf).

3. Аналіз результатів II етапу регіонального моніторингу ефективності реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти (2018/2019 н. р) / І. В. Капустін, А. З. Вербенко, Т. М. Голтяй та ін. ; за заг.ред.

С. Є. Вольянської. Харків : Харків. акад. неперерв. освіти, 2019. 221 с. URL : <http://edu-post-diploma.kharkov.ua/> .

4. Асланов Г. А. Формування ціннісного ставлення до здоров'я у студентів вищих медичних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Міжрегіональна академія управління персоналом. Київ, 2017. 13 с.

5. Бадер С. О. Сутнісна характеристика категорії «ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів». *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота.* 2018. Вип. 2. С. 25–29. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2018\\_2\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2018_2_6) .

6. Бадіца М. В. Формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.

7. Бастун М. В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. *Горизонти освіти.* 2012. Т. 3. № 36. С. 170–175.

8. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості. *Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб./ за заг. ред. О.В. Сухомлинської.* Київ, 1997. С. 8–11.

9. Білецька О. І. Виховання цінності іншої людини в молодших підлітків у процесі розв'язування моральних задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2004. 20 с.

10. Бінецький Д. О. Виховання в молодших підлітків прагнення до самостійності у процесі спортивно-ігрової діяльності : дис. ... канд пед наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2019. 249 с.

11. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ : Державна служба якості освіти, 2020. 240 с.

12. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу : функціональний аспект. *Педагогічний процес : теорія і практика.* 2015. Вип. 1–2. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2015\\_1-2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_1-2_4) (дата звернення : 23.11.2020).



13. Бутенко В. Г. Підготовка майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2018. 20 с.

14. Вакуленко В. М., Стягунова О. О. Роль гендерного аспекту у формуванні ціннісних орієнтацій на ідеях народної педагогіки майбутніх педагогів. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2010. Т. 2. С. 44–54.

15. Вдовиченко Р. П. Актуальні проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості у науковій спадщині В. О. Сухомлинського. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 351–355. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2018\\_2\\_69](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2018_2_69) .

16. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

17. Венгловська О. А., Ткач М. С. Особливості формування базових якостей дітей у теоретико-практичній спадщині Бориса Грінченка та Софії Русової. *Молодий вчений*. 2018. № 3(1). С. 72–75. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv\\_2018\\_3%281%29\\_\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_3%281%29__19) .

18. Висоцька О. Є. Моральні цінності як основи взаємодії суспільства з природою : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Харківський військовий університет. Харків, 2003. 18 с.

19. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібник. Вид. 2-ге, доопрац. і допов. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.

20. Вітвицька С. С. Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка* / Акад. Міжнар. співроб. з креативної пед. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67.

21. Волинець Ю. О. Формування цінностей та толерантності у майбутнього вихователя днз у процесі дослідницької

діяльності *Людські цінності і толерантність у сучасному світі : міжконтинентальний діалог інтелектуалів* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 16 листоп. 2011 р.). 2011. С. 196–198. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2270/1/Y\\_Volinec\\_konf\\_PI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2270/1/Y_Volinec_konf_PI.pdf) .

22. Волошин С. В. Патріотичне виховання учнів початкової школи засобами музейної педагогіки : дис. ... канд. пед наук : 13.00.07 / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2019. 260 с.

23. Гавриш Н. В., Сущенко О. Г. Використання рефлексивного підходу до формування у майбутніх учителів цінностей і смислів педагогічної професії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Вип. 35. 2011. С. 408–413.

24. Гагарін М. Виховна система школи : сутність та структура. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2016. Вип. 1. С. 45–52. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu\\_2016\\_1\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2016_1_7) .

25. Гай-Нижник П. П., Чуприй Л. В. Національні інтереси, національні цінності та національні цілі як структуроформуючі чинники політики національної безпеки. *Гілея : науковий вісник*. 2014. Вип. 84. С. 465–471.

26. Герасимчук А. А., Палеха Ю. І., Шиян О. М. Соціологія : навч. посібник. Київ : Європейський ун-т, 2004. 246 с.

27. Головатий М. Ф., Панасюк М. Б. Соціальна політика і соціальна робота : термінологічно-понятійний словник. Київ : МАУП, 2005. 560 с.

28. Горбенко О. В. Виховання ціннісних орієнтацій студентської молоді засобами східних єдиноборств : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2018. 279 с.

29. Григораш В. Кваліметричний підхід до експертного оцінювання навчально-виховного процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34 (87). С. 140–146.

30. Григоренко В., Штреб. В. Професійна діяльність викладача педагогічного університету, як об'єкт системно-мотиваційного. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. Львів, 2007. Вип. 11. Т. 5. С. 95–102. URL : <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/4355>.

31. Данченко І. О. Педагогічні принципи формування соціальної зрілості студентів закладів вищої освіти аграрного профілю за спеціальністю «Туризм». *STUDIA SLOBOZHANICA. Вісник виставково-музейного центру. Слобожанський гуманітарій – 2019* : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., 29 берез. 2019 р. Харків, 2019. Вип. 5. С. 95–103.

32. Денисюк Л. М. Проблема сутності цінностей у наукових дослідженнях. *Вісник Національного авіаційного університету. Сер. : Педагогіка, Психологія* : зб. наук. пр. Київ : Нац. авіац. ун-т «НАУ-друк», 2009. Вип. 2. 132 с.

33. Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту : О. В. Огнев'юк ; авт. кол. Г. В. Беленька, О. Л. Богінч, Н. І. Богданець-Білокаленко та ін.; наук. кер. Г. В. Беленька, М. А. Машовець; МОН України, Київ. ун-т імені Б. Грінченка. Київ, 2016. 304 с.

34. Дмитренко Г. А., Ануфрієва О. Л., Бурласько Т. І., Медвідь В. В. Кваліметрія в управлінні : гуманістичний контекст : навч. посібник. Київ : Аграрна освіта, 2016. 335 с.

35. Договір про Європейський Союз : Міжнародний документ від 07.02.1992 р. № 994\_029. URL : [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994\\_029](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_029).

36. Долженко В. О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ, 2006. 20 с.

37. Доманюк О.М. організаційно-методичні аспекти емпіричного вивчення готовності майбутніх вихователів до формування у дошкільників доброзичливості. *Молодий вчений*. 2018. № 3 (55). С. 89–92.

38. Дошкільна освіта : забезпечення доступності. *Освітня аналітика України* наук.-практ. журнал. 2019. № 2(6). С. 13–42. URL : <https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10/EAU-26-2019-full-spec.pdf>

39. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія. Житомир : ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. 367 с.

40. Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем. 2010. 129 с. *Державний Університет Телекомунікацій* : сайт. URL : [http://www.dut.edu.ua/ua/uploads/1\\_1142\\_42884991.pdf](http://www.dut.edu.ua/ua/uploads/1_1142_42884991.pdf).

41. Дулін П. Г. Консолідуєча функція духовних цінностей у розвитку українського суспільства : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 36 с.

42. Евплова Е.В. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Челябинск. гос. пед. ун-т. Челябинск, 2012. 24 с.

43. Єгорова В. В. Сутність поняття «компетентнісний підхід» та його місце у педагогіці вищої школи. *Наукові записки. Сер. : Педагогіка*. 2009. № 1. С. 187–191.

44. Єльнікова Г. В. Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі. *Якість освіти (управлінський аспект)*. 2011. С. 8–25. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/6922/1.pdf>.

45. Єрмакова С. С. Аксиологія від А до Я в початковій школі : навч. посібник для студ. пед. закл. освіти та вчителів почат. кл. загальноосвіт. шкіл. Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. 196 с.

46. Жуковський В. М. Методологічні засади підготовки підручників «Основи християнської етики» для 5-6 класів ЗОШ. URL : [http://eprints.oa.edu.ua/1375/1/Zhukovsky\\_120612%20%281%29.Pdf](http://eprints.oa.edu.ua/1375/1/Zhukovsky_120612%20%281%29.Pdf).

47. Замелюк М. І. Формування готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника засобами авторської казки : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.04 / Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського. Кременчук, 2017. 282 с.

48. Зданевич Л. В. Реалізація компетентнісного підходу як одного з інструментів професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. *Педагогічний дискурс*. 2015. Вип. 18. С. 90–96.

49. Золотарьова О. В. Формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі виховної роботи вищого технічного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2016. 269 с.

50. Ісаєва В. В. Функції права : теоретико-правовий аналіз. *Часопис* –

51. *Київського університету права*. 2013. № 1. С. 45–48. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chkup\\_2013\\_1\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chkup_2013_1_12) .

52. Кадієвська А. І. Цінності освітнього гуманізму в контексті глобалізації : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2011. 36 с.

53. Кайкова М. М. Формування життєвих цінностей бакалаврів дошкільної освіти на різних типах занять із музичного мистецтва. *Вісник Черкаського університету*. 2017. № 17-18. С. 74–80.

54. Капустіна О. І. Використання методу моделювання у вихованні цінностей. *Наукові розробки, передові технології, інновації* : матеріали V Міжнар. наук-практ. конф. (м. Прага 6-8 жовт. 2020 р.). Прага, 2020. С. 215–217.

55. Капустіна О. І. Виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти : дис. ... д-ра філос. : 011 – Освітні, педагогічні науки / Комунал. заклад «Харків. гуманітар.-пед. академ.» Харків. обл. ради.. Харків, 2021. 254 с.

56. Капустіна О. І. Генеза понять «цінності», «соціальні цінності», «виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти».

*Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків : УПА, 2019. № 6. С. 18–28.

57. Капустіна О. І. Дефініції поняття «соціальні цінності». *Теорія і методика професійної освіти* / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Київ, 2018. Вип. XV. URL : <http://tmpe.profua.info/index.php/editions/129-edition-9>.

58. Капустіна О. І. Значення виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти в інклюзивному освітньому просторі. *Створення інклюзивного простору закладу освіти в контексті розбудови суспільства рівних можливостей в Україні* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 21 листоп. 2019 р.). Харків, 2019. С. 102–105.

59. Капустіна О. І. Проблема формування спільних цінностей у дітей дошкільного віку майбутніми вихователями в процесі педагогічної практики. *Конкурентноспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства* : Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 09 листоп. 2018 р.). Чернігів, 2018. С. 442–443.

60. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посібник. 2-ге вид., допов. і перероб. Київ : Вища шк., 2005. 343 с. : іл.

61. Касьянова О. М. Експертиза якості навчально-виховного процесу у вищій школі як основа його оптимізації. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Сер. : Педагогіка, психологія і соціологія*. 2009. Вип. 4(146). Донецьк : ДонНТУ. : <http://ea.donntu.org:8080/jspui/bitstream/123456789/16616/4/kasjanova.pdf>.

62. Келемен Р. Ю. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх молодших спеціалістів із правознавства засобами інтерактивних технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. Вип. 71. С. 129–132.

63. Кессиди Ф. Х. Сократ. 2-е изд., доп. Москва : Мысль, 1988. 220 с.

64. Кесьян Т. В. Педагогічна магія: навчаємо тих, хто навчає. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2020. № 1. С. 14–17.

65. Княжева І. А. Підготовка майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти до здійснення особистісно зорієнтованої взаємодії з дітьми. *Наука і освіта*. 2015. № 9. С. 83–87.

66. Княжева І. А. Цінності культури в педагогічній спадщині К. Д. Ушинського і сучасна освіта. *Наука і освіта : наук.- практ. журнал*. 2008. № 8-9. С. 256–260. URL : <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/5812/1/Knyazheva.pdf>

67. Колосова С. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх вихователів в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Переяслав-Хмельницький державного педагогіка університет імені Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2017. 21 с.

68. Кондрицька О. І. Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами артпедагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2009. 24 с.

69. Корницька Ю. А. Виховання соціальних цінностей у студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. 19 с.

70. Корнієнко О. М. Національні цінності особистості : сутність та особливості формування : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Київський національний університет імені Т. Шевченка. Київ, 1998. 18 с.

71. Костенко Р. В. Діагностика сформованості соціальних цінностей майбутніх учителів історії. *Наука і освіта* : 2006. № 3-4. С. 156–160.

72. Кострюков С. В. Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2004. 17 с.

73. Кравченя А. О. Управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Старобільськ, 2017. 260 с.

74. Куземко Л. В. Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку : технологічний підхід. *Наукові записки. Сер. : Психолого-педагогічні науки* / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. № 4. С. 55–60. URL : <http://elibrary.kubg.edu.ua/6095/> .

75. Кузнецова О. А. Процесуально-функціональний аналіз моніторингової діагностики фахової підготовки майбутніх учителів музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 14 : Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 21 (26). С. 18–21.

76. Купалова Г. І. Теорія економічного аналізу : навч. посібник. Київ : Знання, 2008. 639 с.

77. Лавроненко О. М. Виховання в учнів початкових класів гуманістичних цінностей у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2008. 20 с.

78. Лебідь І. В. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2002. 21 с.

79. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посібник. Вид. 4-те. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 190 с.

80. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975. 304 с.

81. Лопатинська В. В. Формування гуманістичних цінностей підлітків у позашкільних навчальних закладах туристсько-краєзнавчого профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2008. 22 с.

82. Литовченко О. В. Підходи до класифікації компетентностей особистості як результату освіти. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 25-27 лют. 2013 р. Київ, 2013. С. 54–56.



83. Ляпунова В. А. Базові положення концепції підготовки майбутніх педагогів до формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб наук. праць. Кривий Ріг, 2015. С. 159–165.

84. Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. Є., Мруга М. Р. Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу : навч. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 160 с.

85. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 21 с.

86. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення професійних цінностей майбутнього вчителя у процесі соціалізації. *Проблеми сучасної психології*. 2009. Випуск 4. С.194-200. URL : <http://tta.org.ua/index.php/2227-6246/article/view/162905/161929>.

87. Мацько Д. С. Формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури в процесі фахової підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний університет імені Т. Шевченка. Луганськ, 2008. 20 с.

88. Машкіна С. В., Усатенко Т. П., Хомич Л. О., Шахрай Т. О. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності : монографія / *Ин-т пед. освіти і освіти дорослих Нац. акад. пед. наук України*. Київ, 2016. 168 с.

89. Мейжис І. А. Цінності і соціальна еволюція суспільств. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили*. 2008. № 71. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc\\_2008\\_84\\_71\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2008_84_71_5).

90. Мельничук Т. Ф. Культурологічний підхід формування духовності студентської молоді засобами культурно-просвітницької діяльності. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 6. С. 136–147. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp\\_2016\\_6\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2016_6_15).

91. Молчанюк О. В. Теоретико-методологічні засади виховання майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2020. 478 с.

92. Монке О. С. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів доморально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / в ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». : <https://ipv.org.ua/2020/monke/>.

93. Москаленко А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій. Мелітополь, 2010. 184 с. URL : <https://studfile.net/preview/5110327/> .

94. Москальова Л. Ю. Сутність та зміст цінностей педагогічної професії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. праць. / Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2011. № 7-8. С. 96–103.

95. Музика О. Л. Здібності у системі ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології : Проблеми психології творчості*. Т.12. Вип. 5. Ч. I. С.49–55

96. Мурза Г.Г. *Науково-технічний прогрес та сучасна цивілізація. Наука-перші кроки* : XIV регіон. студ. наук.-техн. конф. (Маріуполь, 21-24 квіт. 2020 р.) С. 171–172.

97. Назаренко Л.М. Аксіологія виховання як складова соціального становлення дитини : монографія. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. 200 с.

98. Нариси з аксіології особистості : дитина і вихователь / Л. П. Добровольська, С. С. Жейнова, О. В. Канарова та ін.; за заг. ред. В. А. Ляпунової. Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2019. 144 с.

99. Невмержицька О. В. Розвиток аксіологічних ідей у вітчизняному освітньому просторі XIX – першої третини XX століття : автореф. дис. ... д-ра

пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2013. 490 с.

100. Нікітенко В. О. Загальнолюдські цінності як геоцінності планетарного масштабу: антропологічні виміри. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2013. Вип. 55. С. 131–138. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpvgvzdia\\_2013\\_55\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpvgvzdia_2013_55_14).

101. Нова українська школа: poradnyk dlya vchytelya / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. URL : <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>.

102. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» для підготовки бакалавра / кер. проектної групи М. В. Роганова ; Комунал. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. облради. Харків, 2019. 72 с.

103. Остапенко О. І., Зубалій М. Д., Шаповалов Б. Б. Концептуальні засади реформування військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України. *Фізичне виховання в рідній школі*. 2016. № 6. С. 33–35.

104. Остапенко О. І., Ряшко В. І. Соціальні цінності та орієнтації у професійній діяльності молодих спеціалістів, випускників вищих навчальних закладів України. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Юридичні науки. 2016. No 837. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn\\_2016\\_837\\_66](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_837_66).

105. Падалка О. І. Спецкурс «Педагогічна аксіологія» як засіб формування пріоритетних педагогічних цінностей майбутніх вихователів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 26. С. 83–87. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip\\_2016\\_26\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_26_16).

106. Падалка О. І. Теоретичні засади формування пріоритетних педагогічних цінностей у процесі професійно-педагогічної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу. *Наука і освіта*. 2015. № 9. С. 147–151. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO\\_2015\\_9\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2015_9_31).

107. Падалка О. І. Формування педагогічних цінностей у майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі професійно-педагогічної підготовки оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2015. Вип. 11 (54). С. 153–156.

108. Петрочко Ж. В. Національні цінності як сучасний державницько-суспільний пріоритет України. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2017. Вип. 21(2). С. 146–157. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd\\_2017\\_21%282%29\\_\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2017_21%282%29__15).

109. Печерська Г. О. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. *Психологічні науки*. Том 2. Вип. 10(91). С. 252–257.

110. Пірен М. І. Європейські цінності та їх реалізація у сфері державної служби та кадрової політики України. *Збірник наукових праць Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. Вип. 1. С. 78–90.

111. Плотницька О. В. Змістово-структурна характеристика художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики. *Вісник Житомирського державного університету*. 2001. № 14. С. 16–19.

112. Повідайчик О. С. Функції науково-дослідницької діяльності в системі соціальної роботи. *Науковий вісник УжНУ. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 2 (39). С. 180–183.

113. Пономарьов О. С. Аксіологія освіти : курс лекцій. Харків : НТУ «ХП», 2010. 52 с.

114. Пономарьов О. С. Феномен лідерства у просторі соціальних цінностей. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. No 3. С. 93–101.

115. Пономарьова Г. Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць / Укр. інж.-пед. акад. Харків : УПА, 2014. № 45. С. 25–

116. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога : теорія і практика : монографія / Мін-во освіти і науки України, КЗ"ХГПА" Харків. облради. Харків : Ранок, 2014. 547 с.

117. Пономарьова Г. Ф. Науково-дослідна робота студентів у ВНЗ як складова їх професійної підготовки. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків, 2010. Вип. 24. С. 138–144.

118. Пономарьова Г. Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2016. 540 с.

119. Пономарьова Г. Ф. Словник-довідник з курсу педагогіки. Харків : «Сонат». 2004. 234 с.

120. Пономарьова Г. Ф. Теоретико-методологічні засади самовиховання майбутніх педагогів у процесі модернізації вищої педагогічної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук.праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна, Комун. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. облради. Харків, 2018. Вип.42. С. 139–145.

121. Пономарьова Г. Ф. Теоретичні та методико-практичні питання підготовки магістрів гуманітарного профілю. *Трансформація соціальних функцій образования в современном мире* : матеріали Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февраля 2015 г. / М-во образования Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьков. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.». Харьков : НУА, 2015. С. 344–350.

122. Пономарьова Г. Ф., Бабакіна О. О., Бєляєв С. Б. Нові педагогічні технології : навч.-метод. посібник. Комун. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. облради. Харків : Захаренко В. В., 2013. 282 с.

123. Потапова В. Д. Особистісно-професійні властивості психології та педагогіки. *Збірник наукових праць*. Луганськ : СНУ ім. Володимира Даля. 2002. № 2 (4). С. 189–193.

124. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

125. Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : Наказ МОН від 12.01.2021 № 33. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>.

126. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#Text>.

127. Ременець О. В. Базові цінності становлення громадянського суспільства в Україні : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 16 с.

128. Рижанова А. О. Актуалізація соціального виховання як умова прискорення суспільного розвитку України. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 1(1). С. 123–132.

129. Роганова М. В. Теорія і практика виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів засобами культурологічних дисциплін : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ, 2011. 470 с.

130. Романюк Н. Й. Загальнолюдські і національні духовні цінності – серцевина освіти і виховання. *Вісник ДААУ*. 2001. № 1. С. 343–348.

131. Рябова З. В. Маркетингові дослідження в управлінні навчальним закладом. *Теорія та методика управління освітою*. 2011. № 1 (5). URL : <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11ryameo.pdf>.

132. Савчук О.В. Теоретичні засади дослідження функцій інституту вищої освіти. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. праць. 2010. № 11. С. 113–118.

133. Семенець С. П. Методологія і теорія розвивального навчання математики : монографія. Житомир : О.О. Євенок, 2015. 236 с.

134. Сєваст'янова О. А. Основні підходи до організації виховного процесу в сучасному вищому навчальному закладі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2012. № 22(1). С. 200–206. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup\\_2012\\_22%281%29\\_\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22%281%29__28) .

135. Ситник Г.П. Державне управління національною безпекою України (теорія і пратика) : монографія. Київ : НАДУ, 2004. 408 с.

136. Сікалюк А. І. Формування соціально-етичних цінностей у студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 26 с.

137. Скляр П. П., Уманська Т. О. «Гуманізація» та «гуманітаризація» : поняття, співвідношення та шляхи впровадження в освіту. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць. 2007. № 1(19). С. 92–101. URL : <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/8438>.

138. Соколовська О. Формування ціннісних орієнтирів майбутніх вихователів на засадах педагогічної спадщини А. С. Макаренка. *Витоки педагогічної майстерності.* Сер. : Педагогічні науки. 2013. Вип. 11. С. 326–331. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm\\_2013\\_11\\_72](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_11_72).

139. Соціальні цінності малої групи школярів : монографія / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Київ : Педагогічна думка, 2012. 180 с.

140. Столяренко О. В. Системний і синергетичний підхід в освітньо-виховних моделях. *Знання. Освіта. Освіченість* : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. Вінниця : ВНТУ, 2016. 181 с.

141. Сторонська О. Моральне виховання дітей дошкільного віку в контексті педагогічних ідей Марії Монтесорі. *Молодь і ринок.* 2010. № 6. С. 121–125. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2010\\_6\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2010_6_29) .

142. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 2. 670 с.

143. Сухомлинська О. Цінності в історії розвитку школи в Україні. *Цінності освіти і виховання* : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. Київ, 1997. С. 4–8.

144. Танько Т. П., Тарарак Н. Г. Соціально-педагогічні аспекти формування загальнолюдських цінностей у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2018. Вип. 50. С. 100–114. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_zntndr\\_2018\\_50\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2018_50_9) .

145. Твердохліб О. М. Формування педагогічних цінностей у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти : кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра, Спеціальність : 012 Дошкільна освіта, Галузь знань : 01 Освіта / Педагогіка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. 83 с.

146. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів. *Наука і освіта*. 2009. Спецвип. № 7. С. 212–215.

147. Тлумачний словник-довідник моральних та духовних понять і термінів : навч. посібник / уклад. О. А. Біда та ін. ; за ред. Л. І. Прокопенко. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2006. 244 с.

148. Тлумачний словник-мінімум із соціальної педагогіки та соціальної роботи / упоряд. Л. В. Лохвицька. 2-ге вид., оновл. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 232 с.

149. Товканець Г. В. Закономірності і принципи стратегії формування педагогічної культури майбутнього вчителя. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. 2017. Вип. 1(40). С. 291–294.

150. Токарева Л. Д. Формування ціннісних орієнтацій як чинник моральності дошкільників у сучасному соціопросторі. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. / Ін-т психол. імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Срібна хвиля, 2012. Т. IV. Вип. 8. С. 280–298.



151. Філософський енциклопедичний словник / ред. колегія : В. І. Шинкарук та ін.; Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАНУ. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

152. Фурсенко Т. Ф. Формування ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури в позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2005. 20 с.

153. Харківська А. А. Діагностика внутрішнього середовища ВНЗ. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Сер. : Педагогіка та психологія. 2015. Вип. 1. С. 59–62. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp\\_2015\\_1\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2015_1_15) .

154. Харківська А. А. Моделювання управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. *Теорія та методика управління освітою* : електрон. наук. фах. вид. / ДВНЗ «Ун-т менедж. Освіти» НАПН України. 2013. Вип. 10. URL : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ttmuo\\_2013\\_10\\_47.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ttmuo_2013_10_47.pdf) .

155. Харківська А. А., Молчанюк О. М. Значення педагогічної практики для виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків : УІПА, 2020. № 68. С. 141–150.

156. Харківська А. А. Мотивація майбутніх учителів фізичного виховання до професійної діяльності та саморозвитку. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. праць. Луганськ : Луганськ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. 2017. № 153. С. 150 – 156.

157. Харківська А. А. Науково-методичні основи реалізації виховного потенціалу освітнього процесу у педагогічному ВНЗ. *«Освіта і доля нації» Європейські цінності в освітньому просторі України* : матеріали XVI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 25-26 верес. 2015 р.). Харків, 2015.

158. Харківська А. А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник* : зб. наук. ст. за матеріалами

XXVII Міжнар. наук.-практ. конф., Ужгород, Будапешт, 26-29 листоп. 2013 р.  
Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35.

159. Харківська А. А. Стратегія позиціонування закладу вищої освіти : від управління витратами до управління результатами. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. № 22. Т. 2. С. 133–138.

160. Харківська А. А. Сучасна модульна освіта та рейтинговий підхід до оцінювання професійної компетентності студентів ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць / гол.ред. Т. І. Сущенко та ін. Запоріжжя, 2009. Вип. 5 (58). С. 404–409.

161. Харківська А. А. Сучасні реалії досягнення триєдиної мети ВНЗ : управління, навчання, виховання. *Актуальні питання освіти і науки* : матеріали IV Міжнар. наук-практ. конф. (м. Харків, 10-11 листоп. 2016 р.) / Харків. нац. екон. ун-т імені Семена Кузнеця. Харків, 2016. С. 52.

162. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ : монографія. Харків : ХГПА, 2011. 364 с.

163. Харківська А. А. Теоретико-методологічні аспекти виховання креативного ставлення до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2018. Вип. 15. URL : [https://e06d2b5d-7482-48f3-9eee-3163dd30a024.filesusr.com/ugd/2f377b\\_49cbace3be124041a1132b2aa574f5c8.pdf](https://e06d2b5d-7482-48f3-9eee-3163dd30a024.filesusr.com/ugd/2f377b_49cbace3be124041a1132b2aa574f5c8.pdf)

164. Харківська А. А. Управління асистентською практикою-найважливіший етап практичної підготовки магістрів. *Теорія та методика управління освітою*. 2015. № 1. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2015\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2015_1_6).

165. Харківська А. А. Управління інноваційним розвитком ВНЗ в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти. *Теорія та методика управління освітою*. 2013. Вип. 13. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2013\\_13\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_13_12).

166. \_2X Харківська А.А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі начання впродовж життя – вимога часу. *Сучасні освітні технології : Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2020, № 66. С. 98– 105.*

167. Хартія основних прав Європейського Союзу : Міжнародний документ від 07.12.2000 р. № 994\_524. URL : [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994\\_524](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_524).

168. Харчишина О. В. Мотивація персоналу на основі теорії організаційної культури. *Економіка. Управління. Інновації. Сер. : Економічні науки. 2014. № 1. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui\\_2014\\_1\\_106](http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2014_1_106).*

169. Хорошайло О. С. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ, 2008. 20 с.

170. Цибулько О. С. Єдність теорії і практики як чинник виховання морально-етичних цінностей у європейських педагогічних концепціях періоду становлення індустріального суспільства. *Освітній дискурс : зб. наук. праць. 2019. Вип. 17(10). С. 22–34.*

171. Чаговець А. І. Гармонійне виховання дітей 4-6 років у культурно-освітньому просторі дошкільного навчального закладу : дис. ... д-ра пед наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2019. 453 с.

172. Чубук Р. В. Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Психологія і педагогіка. 2008. Вип. 11. С. 253–263.*

173. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2019. 733 с.

174. Шахрай В. М. Формування ціннісних орієнтацій підлітків у діяльності дитячого театру : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2003. 19 с.

175. Швець О. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка. Кременець , 2018. 260 с.

176. Швець Т. А. Критерії та показники формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Збірник наукових праць. Педагогічні науки / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2017. Вип. 75(3). С. 93–97. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn\\_2017\\_75%283%29\\_\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_75%283%29__21).

177. Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу : європейський вимір. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 121–130.

178. Шемчук В. В. Інформаційна функція та її місце в системі функцій сучасної. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Сер. : Юридичні науки*. 2018. Т. 29(68), № 4. С. 39–45. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/UZTNU\\_law\\_2018\\_29\(68\)\\_4\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/UZTNU_law_2018_29(68)_4_9).

179. Яковенко А. І. Духовні цінності християнського людинознавства ХХ століття : автореф. дис... канд. філос. наук : 09.00.11 / Київський національний університет імені Т. Шевченка. Київ, 2007. 16 с.

180. Ярославцева М. І. Структурні компоненти професійної самореалізації майбутнього фахівця з дошкільної освіти. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Вип. 29(1). С. 229-239. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud\\_2014\\_29%281%29\\_\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2014_29%281%29__26).

181. Duden : [webseite](http://www.duden.de/rechtschreibung/Wert#Bedeutung5b). URL : [www.duden.de/rechtschreibung/Wert#Bedeutung5b](http://www.duden.de/rechtschreibung/Wert#Bedeutung5b) .

182. Montessori M. Domy dziecięce : Metoda pedagogji naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci. Warszawa : Nakt. Lindenfelda, 1913. 255 s.

183. Słownik języka polskiego : Stronie internetowej. URL : <https://sjp.pwn.pl/slowniki/warto%C5%9B%C4%87.html>.

184. Słownik języka polskiego : Stronie internetowej. URL : <https://sjp.pwn.pl/szukaj/system.html> (дата звернення : 27.10.19).

185. Schwartz S. H. Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis / S. H. Schwartz, K. Boehnke // *Journal of Research in Personality*. – 2004. – Vol. 38. – P. 230– 255.

186. Valeur. *Dictionnaires defrançais Larousse* : Site Internet. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valeur/80972?q=valeur#80026>.

187. Value. *Powered by Oxford LEXICO* : website. URL : <https://en.oxforddictionaries.com/definition/value>.

### **Марина РОГАНОВА, Анна КЛЄБА**

1. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії / заг. ред. В. О. Татенко. КИЇВ : Либідь, 2006. С. 37–51.

2. Авраменко О. В., Ковальчук Ю. О., Сергієнко В. П. Підготовка фахівців з освітніх вимірювань в Україні : навч. метод. комплекс. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. Ч. 2. 400 с.

3. Аль-Хамадані Н. Д. Вплив медіа-засобів на становлення особистості дитини дошкільного віку. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка*. Педагогічні науки : зб. наук. праць. 2013. № 13 (272). С. 50–53.

4. Андрієвський Б. М. Сучасні педагогічні технології : посібник Херсон : Атлант, 2001. 47 с.

5. Арнольдов А. И. Культура : человек и картина мира. Москва : Наука, 1987. 347 с.
6. Артемова Л. В., Косенко Ю. М. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства* : матер. міжн. наук.-теорет. конф. до 80-річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2000. Вип.1 С.84–86.
7. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. *Методические основы*. М. : Педагогика, 2005. 193 с.
8. Барановська Л. В. Комунікативна компетентність викладача вузу. *Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики* : зб. наук. праць / ред. кол. Н. В. Гузій [та ін.]. Київ : НПУ, 1999. С. 146–149.
9. Берека В. Є., Пісоцька Л. С. Професійна підготовка працівників дошкільної освіти : організаційно-педагогічний аспект : навч. посібник. Хмельницький : Цюпак, 2014. 191 с.
10. Бернацька С. М. Формування особистості майбутнього фахівця на основі компетентного підходу. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. пр., 2010. С. 25–30.
11. Бастун М. В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. *Горизонты образования*. 2012. № 3. Т. 2 (36). С. 170—175.
12. Батієвська Т. В. Проектування навчального процесу майбутніх фахівців як педагогічна проблема. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 54. С. 64–69.
13. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. К., 2004. 342 с.
14. Бех І. Д. Виховання особистості : *Сходження до духовності* : наук. видання. КИЇВ : Либідь, 2006. 272 с.
15. Биков В. Ю. Проблеми інформатизації освіти. *Гуцульська школа*. 2000. №1 (2). С. 3–5.

16. Бірюк Л. Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в руслі культурологічного підходу. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Т. Г. Шевченка* : зб. наук. пр. 2013. № 10, ч.4. С. 222–227.

17. Близнюк М. М. Формування основ інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів прикладного та декоративного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 20 с.

18. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.

19. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвої підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. пр. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. С. 35–41.

20. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.

21. Борова В. Є. Дидактична інтеграція у підготовці майбутніх педагогів до коригування звукової культури мовлення дітей. *Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. «Гносис» 2009. С. 339–345.

22. Буйницька О. П. Використання інноваційних інформаційних технологій навчання у підготовці фахівців напряму підготовки «Педагогічна освіта». *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції «Освіта в інформаційному суспільстві : до 25-річчя шкільної інформатики»*, 13-14 травня 2010 р. С. 125–128.

23. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посібник. для студ. вищ. навч. закл. Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 240 с.

24. Булах І. Є. Поняття якості в освіті. *Система моніторингу та оцінювання якості освіти*. Київ, 2002. 139 с.

25. Буряк В. К. Педагогічна культура : теоретико-методологічний аспект. Київ : Деміург, 2005. 232 с.
26. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис... д - ра пед. наук : 13.00.04. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 548 с.
27. Варій М. Й. Психологія : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл., 2-е вид. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 288 с.
28. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. І гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
29. Верлань А. Ф., Тверезовська Н. Т. Дидактичні принципи в умовах традиційного і комп'ютерного навчання. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 3. С. 126-132.
30. Вища освіта в Україні і Болонський процес : навч. посібник. / за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. Київ : Знання, 2005. 327 с.
31. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. За модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. С. 179–180.
32. Вознюк О. В. Проблема наукової й предметної інтеграції знань. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. *Педагогічні науки*. Глухів. 2010. Вип. 15. Ч. 2. С. 179–184.
33. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посібник. (для студ. вищ. навч. закл.). Серія : «Альма-матер» 4-е вид., стер. Київ : Академвидав, 2012. 616 с.
34. Вольфовська Т. О. Комунікативна компетентність молоді як одна із передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13–16.
35. Вохрышева М. Г. Информационная культура в системе культурологического образования специалиста. *Проблемы информационной культуры* : сб. статей. Москва : 1994. С. 117–124.
36. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2007. 234



с.

37.Галацин К. О. Формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2014. 20 с.

38.Гатальська С. М. Філософія культури : підручник. Київ : Либідь, 2005. 328 с.

39.Гендина Н. И. Концепция формирования информационной культуры личности : опыт разработки и реализации. *Открытое образование*. 2005. № 6. С. 74–82.

40.Гендина Н. И. Информационная культура и информационное образование. *Информационное общество : культурологические аспекты и проблемы* : тез. докл. Междунар. науч. конф., Краснодар, Новороссийск, 17–19 сент. 1997 г. Краснодар, Новороссийск, 1997. С. 103.

41.Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва : «Школа–Пресс», 1995. 448 с.

42.Голярдик Н. А., Дика Л. Л. Педагогічне сілкування як фактор взаємодії викладача і студентів у вищих навчальних закладах: зб. наук. праць *Нац. акад. держ. прикорд. служби України*. Сер. : Педагогічні та психологічні науки. 2014. № 2 (71). С. 64–73.

43.Гончаренко С. У Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 607 с.

44.Горбань О. М., Бахрушин В. Є. Основы теории систем і системного аналізу : навч. посібник. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2004. 204 с.

45.Гостевич Т. В. Информационные технологии в системе управления качеством высшего образования. *Проблемы качества образования в Беларуси и России в контексте интеграционных процессов* : сб. науч. трудов / сост. ред М. И. Вишнеvский, В. В. Мосолов. Могилев : УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2009. Ч. 2. С. 192–201.

46.Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології; АПН України, Київ, 2001. 45 с.

47.Гуревич Р. С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. *Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації* : методол. семінар Нац. акад. пед. наук України. Ч.2. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 137–143.

48.Дементьєва С. С. Становлення особистості майбутніх педагогів – вихователів дітей дошкільного віку. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка*. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Луганск 2006. № 18. С. 43–49.

49.Дзюба Н., Красножон В. Інформаційна культура : динаміка розвитку у пошуках вірної стратегії. *Дитяча бібліотека та новітні інформаційні технології* : зб. статей / Держ. заклад «Національна бібліотека України для дітей». Київ, 2010. Вип. 4. С. 14–18.

50.Дитина – педагог сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти : колективна монографія / О. П. Амантьєва та ін.; заг. ред. В. В. Докучаєвої; Держ. закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2010. 492 с.

51.Долинська Л. В., Темрук О. В. Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя як показник рівня сформованості його особистісної зрілості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. 12. Київ, 2005. № 7 (31). С. 207–212.

52.Дяченко С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 225 с.

53.Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

54.Ермекова Т. Н., Абишев К. С. Коммуникативная культура специалиста в системе образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2009. № 6. С. 108–110.

55.Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 44 с.

56.Женевська Декларація принципів. Побудова інформаційного суспільства : глобальна задача в новому тисячолітті. URL : <http://informationsciety.wordpress.com/basics/.../dp/>.

57.Заброцький М. М., Максименко С. Д. Комуникативна компетентність учителя : сутність і шляхи формування. Київ–Житомир : Волинь, 2000. 112 с.

58.Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2000. 384 с.

59.Зінченко В. О. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 360 с.

60.Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка : зб. наук. пр. Житомир, 2005. № 25. С. 13–18.

61.Информационная культура, информационная грамотность и компьютерная компетентность : інформ. технол. *Шк. б-ка плюс*. 2011. № 6. С. 18–20.

62.Ільків О. С. Інформаційна культура фахівця-аграрія як умова успішної професійної діяльності. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі* : зб. наук. праць / Рівненський держ. гуманітар. ун-т. Рівне : Волинські обереги, 2002. С. 245–247.

63.Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих навчальних аграрних закладах : дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. 254 с.

64.Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / упоряд. : О. В. Стебна, А. О. Соценко. Харків : Основа, 2006. 176 с.

65.Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу : інноваційні засоби і технології : кол. моногр. / заг. ред. В. Ю. Бикова. КИЇВ : Атіка, 2005. 252 с.

66.Ішутіна О. Є. Формування лінвометодичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Донб. держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2017. 263 с.

67.Каган М. С. Философия культуры. Уч. Пособие. Санкт-Петербург, 1996. 415 с.

68.Кайдалова Л. Г., Пляка Л. В. Психологія спілкування : навч. посібник. Харків : НФау, 2011. 132 с.

69.Калугіна Н. В. Упровадження медіаосвіти у навчально-виховний процес. *Управління школою*. 2012. № 19–21. С. 57–66.

70.Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие. Грозный : Изд-во Чечено-Ингуш. ун-та, 1979. 138 с.

71.Карпенко Н. О. Теоретичні аспекти проблеми підготовки до мовного розвитку дітей дошкільного віку в умовах полілінгвального простору. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка*. Педагогічні науки : зб. наук. праць. 2013. № 10. Ч. 3. С. 33–36.

72.Кириленко В. В. Комп'ютерні засоби професійно-педагогічної комунікації у розвитку інформаційної культури студентів-філологів. *Іноземні мови у вищому навчальному закладі : теоретичні засади та прикладні аспекти* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Вінниця, 10 квітня 2010 р.). Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2010. С. 54–56.

73.Клеба А. І. Мовленнєва культура як складова інформаційно-комунікативної культури майбутнього вихователя. *Pedagogika. Problemy, osiągnięcia, innowacyjność, praktyki, teoria : zbirów raportów naukowych* (Łódź,

29.04.2015–30.04.2015). Warszawa : Wydawca : Sp.z.o.o. «Diamond trading tour», 2015. S. 34–36.

74.Клеба А.І. Формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Держ. вищий навч. заклад «Донбаський держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2018. с.266

75.Климова Е. К. Становление профессиональной деятельности в ходе практико-ориентированного обучения. *Успехи современного естествознания*. 2008. № 7. 84 с.

76.Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018 – Цифрова компетентність. <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html>

77.Коберник О. М. Місце проектування і організації навчально-виховного процесу. *Гуманітарні науки. Проблеми, пошуки, перспективи* : зб. наук. пр. Уман. пед. ін.-ту. Умань : УДПІ, 1993. С. 87–89.

78.Коваленко І. І., Бідюк П. І., Гожий О. П. Вступ до системного аналізу : навч. посібн. Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2004. 148 с.

79.Козліковська Н. Я. Позааудиторна робота студентів ВНЗ як чинник підвищення якості освіти. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 54–59.

80.Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 288 с.

81.Коломієць А. М. Інформатизація професійної освіти як чинник і наслідок інформатизації суспільства. *Освітянські обрії : реалії та перспективи* : зб. наук. пр. Київ : ПІТО, 2007. №1(1). С. 401–406.

82.Коляда І. Г. Формування поняття інформаційно-комунікативної культури як складової феномену культури. *Філософія. Культура. Життя*. 2013. Вп. 39. С. 178–185.

83.Коляда І. Г. Формування інформаційної культури майбутніх економістів на основі предметного моделювання. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій технічній школі* : зб. наук. праць (Кривий

Ріг, 13-14 бер. 2002 р.) : в 3-х т. Кривий Ріг : НметАУ. 2003. Т.3 : Теорія та методика навчання інформатики. Вип. 3 : Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики. С. 153–165.

84.Коняхина Ю. С. Проектирование и реализация технологии закрепления профессионального выбора будущих специалистов социальной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тольятти, 2012. 237 с.

85.Корніяка О. М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування. Практична психологія і соціальна робота. *Науково-практичний та освітньо-методичний журнал*. 2003. № 1. с. 38–43.

86.Косенко Ю. М. Система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні з позиції історико-педагогічного дослідження. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Випуск 51. Херсон : Вид-во ХДУ, 2009. С. 17–22.

87.Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. URL : <http://www.sportpedagogy.-org.ua/html/journal/2008-08/08kiiiict.pdf2>.

88.Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.

89.Кравченко Є. Г. Інформаційно-комунікативна складова фахової компетентності вчителя-мовника. *Наукова скарбниця освіти Донеччини / Донецький післядипл.пед. освіти*. Донецьк, 2009. № 1. С. 40–43.

90.Кудінов Ю. В. Культура педагогічного спілкування та її формування в процесі професійної підготовки студентів : зб. наук. праць Хмельн. ін.-ту соц. техн. Ун-ту «Україна». 2010. № 2. С. 125–129.

91.Кудлай В. О. Цифрова грамотність особистості в контексті розвитку інформаційного суспільства. *Вісник Маріупольського державного університету*. Серія : філософія, культурологія,соціологія. 2015. Вип. 10, С. 97–104.

92.Курінна С. Становлення особистості дитини дошкільного віку в процесі взаємодії різних соціальних інститутів. *Дошкільна освіта*. 2010. № 1. С. 6–10.

93.Кух О. М. Інформаційна культура як складова інформаційної компетентності майбутніх фахівців. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. *Педагогічні науки*. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 16. С. 109–110.

94.Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 37 с.

95.Кущенко О. С. Формування культури Інтернет-комунікації майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008, 20 с.

96.Лапичак І. Інтеграція професійних знань і вмінь при підготовці фахівців з фізичного виховання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд.наук з фіз. вих-ня і спорту : 24.00.02. Львів, 2013. 20 с.

97.Лелеко В. В. Застосування герменевтичного підходу до вивчення тексту. Наукові записки ім. М. Гоголя. *Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 10. С. 142–145.

98.Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.08 / Південноукраїн. нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2016. 529 с.

99.Литвиненко О. В. Професійно-педагогічне проектування навчального процесу у ВНЗ. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257). Ч. V. С. 43–48.

100.Лісовська Т. А. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського* : зб. наук. праць (Педагогічні науки). Випуск 2 (53). Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського 2016. С. 101–109.

- 101.Луценко І. О. Дитина і дорослий : вчимося спілкуватись : готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. МОНУ. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; Ін-т розвитку дитини. Київ : Світич, 2008. 203 с.
- 102.Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1 (46). С. 5–12.
- 103.Маклюэн Г. М. Понимание Медиа : внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. Москва : КАНОН-ПРЕСС-Ц, Кучково поле, 2003. 464 с.
- 104.Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навч. посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.
- 105.Максименко С. Д. Навчальна діяльність і розвиток особистості. *Психолог*. 2004. № 21–22. С. 13–22.
- 106.Мальнева О. В. Технологія педагогічного спілкування вчителя з учнями. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40 (2). С. 59–64.
- 107.Мамчур Л. І. Пріоритетна роль комунікативної компетенції у формуванні мовної особистості учня сучасної школи. *Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія»*. Серія : Філологічна. 2013. Вип. 40. С. 155–159.
- 108.Марковська Т. В. Стан і перспективи впровадження ІКТ в практику дошкільної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 1. С. 31–33.
- 109.Матвійчик О. Є. Формування інформаційної культури викладача. *Комп'ютер у сім'ї та школі*. 2006. С. 16–17.
- 110.Мачуський В. В. Визначення поняття «компетентність» : теоретичні аспекти. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць / Ін-т проблем виховання НАПН України. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. Вип. 17, кн.1. С. 483–490.
- 111.Межуев В. М. Идея культуры. Москва. Прогресс-Традиция. 2006. 408 с.
- 112.Методологія наукової діяльності : навч. посібник., вид. 3-тє, переробл. / Д. В. Чернілевський та ін. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. 364 с.
- 113.Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики : Монографія. Київ : Курс, 2003. 372 с.



114. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 573 с.

115. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : монографія. Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 399 с.

116. Низовець О. А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Б. в., 2011. 20 с.

117. Одарюк С. Значення вищої освіти у формуванні педагогічної культури майбутнього спеціаліста. *Імідж сучасного педагога*. 2004. № 7. С. 43–46.

118. Освітні технології : навч.- метод. посібник / заг. ред. О. М. Пехота та ін. Київ, А.С.К. 2001. 255 с.

119. Основи інформаційних технологій навчання : посібник. для вчителів / Ю. І. Машбиць та ін.; Ін-т психол. імені Г. С. Костюка АПН України; Ін-т змісту і методів навчання. Київ, 1997. 260 с.

120. Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 199 с.

121. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навч. посібник. Київ : Академ-видав, 2008. 432 с.

122. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол. : М. М. Безруких и др. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.

123. Педагогічні технології в неперервній освіті : монографія / С. О. Сисоєва та ін.; Київ : Віпол, 2001. 502 с.

124. Пикало В. Рівень інформаційної культури сучасної людини. *Шкільна бібліотека*. 2009. № 2. С. 35–39.

125. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу / Проблеми

підготовки сучасного вчителя. № 8 (Ч. 1), 2013. С. 250–254.

URL : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/probl\\_sych\\_vchutela/2013/8\\_1/visnuk\\_40.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2013/8_1/visnuk_40.pdf)

126. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посібник. Київ : Україна, 1998. 343 с.

127. Пішак О. В Специфіка спілкування і комунікації : етико-філософський аналіз. URL : <http://narratif.primordial.org.ua/pishak02.htm> .

128. Полонська Т. К. Елективні курси як невід’ємний компонент іншомовної освіти в середній і вищій школі / Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди*. Київ : Гнозис, 2014. Вип. 31. Том VII(49). С. 111–119.

129. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.

130. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.

131. Пономарьова Г. Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць / Укр. інж.-пед. акад. Харків : УІПА, 2014. № 45. С. 25–36

132. Пономарьова Г. Ф. Виховання вчителя. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. пр. / ХНУ імені В. Н. Каразіна, Ін-т сходознавства і міжнар. відносин, Харк. пед. коледж. Харків : Вид. центр ХНУ, 2004. Вип. XII. С. 170–177.

133. Пономарьова Г. Ф. Виховання як динамічна система. *Вісник Житомирського державного ун-ту імені І. Франка* : зб. наук. пр. Житомир, 2009. С. 42–47.

134. Пономарьова Г. Ф. Науково-дослідна робота студентів у ВНЗ як складова їх професійної підготовки. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків, 2010. Вип. 24. С. 138–144.

135. Пономарьова Г. Ф. Оптимізація процесу підготовки професійно-компетентних фахівців з дошкільної та початкової освіти. *Матеріали міжнар. наук.-метод. семінару* / Луган. нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. С. 53–57.

136. Пономарьова Г. Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук :13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2016. 540 с.

137. Попадич О. Професійно-правова відповідальність як елемент цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості майбутнього фахівця комп'ютерної галузю. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань. 2014. Ч. 2. С. 313–320.

138. Попова І. І. Лінгводидактична підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти з використанням педагогічних технологій вищої школи. *Горизонты образования. Психология. Педагогика*. 2013. № 1. С. 105–111.

139. Правотворов В. А. Профессиональная культура специалиста и динамика её формирования на этапе «вуз-производство». *Вестник Харьков. ун-та*. 1985. № 5. С. 18–32.

140. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII / Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2014. № 37–38. Ст. 2004.

141. Про інформацію : Закон України від 02.10.1992 № 2657-XII (із змінами № 1774-VIII від 06.12.2016). URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/main/2657-12>

142. Про Національну програму інформатизації : Закон України / Урядовий кур'єр. № 8. 2002. № 31. с. 1-9. (Орієнтир. Інформаційний додаток).

143. Проект Концепції розвитку освіти до 2025 року. *Освіта.UA*. URL : <http://osvita.ua/news/43501/>.

144. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології : навч. посібник. Харків : Колегіум, 2005. 224 с.

145.Прокопенко І. Ф. Освіта – фактор економічної і соціальної стабільності в Україні. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2000. № 1. С. 68–72.

146.Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам / Л. М. Яворовська та ін.; Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. Вип. 3. 88 с.

147.Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей / Зеер Э. Ф. и др.; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. 233 с.

148.Радул В. В., Кравцов В. О., Михайліченко М. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посібник. Кіровоград : Імекс–ЛТД, 2007. 252 с.

149.Роганова М.В. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів вищих навчальних закладів як педагогічна проблема. *Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна*, 2006. Т.21. С.98–103.

150.Роганова М. В. Вихователь дошкільного закладу – сучасні вимоги до професійної підготовки. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць. Слов'янськ : СДПУ, 2014. Вип. 62 LXI Ш. С. 171–176.

151.Роганова М.В. Культурно-виховне середовище вищого навчального закладу як один з чинників виховання духовної культури сучасного студента *Педагогічний дискурс*. Хмельницький :Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. 2012. Вип. 12, 2012. С. 264–267.

152.Роганова МВ Культурологічні аспекти виховання студентів вищих навчальних закладів. *Духовність особистості :методологія, теорія і практика*. 2012. Вип. 5. С. 196-204. URL :[http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp\\_2012\\_5\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2012_5_24).

153.Роганова М.В. Організація виховного процесу у вищому навчальному закладі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка* : за матеріалами Міжнар. пед. прогресу «Розвиток особистості в сучасному медіа просторі». Луганськ. 2013. № 13 (272) липень. Ч. IV. С. 187–195.

154.Роганова М. В. Інтерактивні технології освітньо-виховного процесу у ВНЗ. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць / Слов'янський держ. пед. ун-т. Слов'янськ, 2013. Вип. 61 LXI. С. 171–176.

155.Розвиток комунікативних здібностей державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування : навч.-метод. посібник. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, Упр. орг. фундамент. та приклад дослідж., Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр.; І. М. Плотницька та ін. Київ : НАДУ, 2010. 43 с.

156.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 720 с.

157.Руденко Л. А. Теоретичні та методичні засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Львів. наук.-практ. центр Ін-ту проф.-тех. освіти. Львів, 2016. 509 с.

158.Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія. Київ : КНЕУ, 2005. 212 с.

159.Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2000. 23 с.

160.Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. Київ, 2000. 18 с.

161.Семенюк Э. П. Информатизация общества, культуры, личности. *Научно-техническая информация*. 1993. Сер. 1., № 1. С. 1–8.

162.Семчук С. І. Формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх вихователів дошкільної освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (Ч. 2). С. 193–200.

163.Сергієнко І. В. інформатика та комп'ютерні технології. Київ : Наук. думка. 2004. 432 с.

164.Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології : сутність, специфіка, вимоги до проектування. *Професійна освіта : педагогіка і психологія*. Київ : Ченстохова, 2003. С. 153–166.

165.Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

166.Ситаров В. А. Теория обучения. *Теория и практика : учебник для бакалавров*. М. : Издательство Юрайт, 2016. 447 с. URL : [http://stud.com.ua/57063/pedagogika/zagalni\\_osnovi\\_didaktiki](http://stud.com.ua/57063/pedagogika/zagalni_osnovi_didaktiki).

167.Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії. Київ : Либідь, 1996. 176 с.

168.Січкарук О.І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посібник. О.І. Січкарук. Київ : Таксон, 2006. 88 с.

169.Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. Уман. держ. дед. ун-ту імені Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий, 2010. Випуск 35. С. 66–71.

170.Сластєнин В. А., Исаев И. Ф. , Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стереотип. Москва : Академия, 2005. 676 с.

171.Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посібник. Київ : Вища школа, 2005. 239 с.

172.Смолінська О. Є. Комунікативні процеси у навчанні : навч. посібник. Львів : Сполом, 2010. 254 с.

173.Сороко Н. В. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічної спеціальності в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 / НАПН Укр. Ін-т інформаційних технологій і засобів навчання. Київ, 2012. 257 с.

174.Таран І. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців з дошкільної освіти. *Реформування та розвиток науки : сучасні виклики* : матеріали міжнарод. конф. (Київ, 2 лют. 2013 р.). Київ : Центр

наукових публікацій, 2013. Ч. II (Педагогічні науки). С. 84–88.

175. Теорія і методика професійної освіти : навч. посібник. / за ред. З. Н. Курлянд та ін. Київ : Знання, 2012. 390 с.

176. Тимофєєва І. Б. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2017, 255 с.

177. Тихонова Т. В. Особливості організації навчання спецкурсу «Інформаційно-комунікаційні технології професійної діяльності вчителя» в умовах післядипломної освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2012. Вип. 1.38(1). С. 85–89.

178. Ткаченко Ю. О. Культура мовлення та український мовленнєвий етикет. *Управління розвитком*. 2013. № 15. С. 34–36.

179. Федорець М. А. Медіасередовище та виховання дітей за умов інформаційного суспільства. *Управління школою*. 2013. № 13–15. С. 39–45.

180. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / заг. ред. М. Т. Максименко. Київ : Абрис, 2002. 751 с.

181. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.

182. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору : монографія / О. В. Білоус та ін.; НАПН України, Ін-т інформ. технол. і засобів навч.; заг. ред. Бикова В. Ю., Овчарук О. В. Київ : Атіка, 2014, С. 7–16.

183. Харківська А. А. Lifelong learning—сучасні проблеми та шляхи їх вирішення. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наукова монографія за ред. проф. Єрмакова С. С.* Харків : ХДАДМ (ХХПІ). 2008. № 9. С. 145 – 151.

184. Харківська А.А. Підвищення якості вищої педагогічної освіти через використання новітніх інформаційних технологій. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УПА. 2012. № 37. С. 46 – 50.

185. Харківська А. А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник : зб. наук. ст. за матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф.*, Ужгород – Будапешт, 26-29 листопада 2013 року. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35.

186. Харківська А. А. Теоретичні основи розвитку фахової компетентності майбутніх педагогів. *Сучасні наукові дослідження та розробки : теоретична цінність та практичні результати – 2016* : матеріали між нар. наук.-практ. конф., Братислава, 15–18 березня 2016 р. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2016. С. 172–173.

187. Харківська А.А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. *Сучасні освітні технології : Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2020, № 66. С. 98– 105.*

188. Хижняк І. А. Філософсько-методологічні засади електронної лінгвометодики в підготовці вчителів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2014. Том 43, № 45. С. 104–117.

189. Хомич О. О. Особливості становлення медіаосвіти в Україні. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Луганск, 2013. № 13 (272). С. 43–48.

190. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

191. Цветкова Г. Г. Концептуальні основи підготовки майбутніх фахівців галузі «дошкільна освіта». *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences : experience of poland and prospects of Ukraine, 2017. Collective monograph Lublin, Poland. 2017. С. 225–243.*



192. Чайка І. А. Інформаційна культура студента : навч. посібник для студ. ВНЗ педагогічного профілю. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. 139 с.

193. Чала А. Г. Управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Черкас. нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2014. 400 с.

194. Чекан О. І. Застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу : навч. посібник. Київ : Слово, 2015. 184 с.

195. Чмут Т. К., Чайка Г. Л. Етика ділового спілкування : навч. посібник, 6-те вид., випр. і доп. КИЇВ : Знання, 2007. 230 с.

196. Швець Т. А. Сутність професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі підготовки вищої школи. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (Херсон, 4–5 травня 2011 р.) Херсон : Айлант, 2011. С. 385–388.

197. Шевель Б. О. Формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2011. 240 с.

198. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 20 с.

199. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость. *Мир образования – образование в мире*. 2001. № 4. С. 8–19.

200. Щербань П. М. Сутність педагогічної культури. *Вища освіта України*. 2004. № 3. – С. 67–71.

201. Ягупов В. В. Суб'єктність як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. Київ : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. Вип. 27. С. 160–170.

202. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.

203. Reynolds S., Deborah V. Guide to cross-cultural communication. New Jersey, 2004. 160 p.

204. Taylor R.S. Information use environments. In B. Dervin & M.J.Voigt (Eds.), *Progress in communication science*. 1991. (Vol. 10, pp. 217–254).

205. Walker M. Higher Education Pedagogies : a Capabilities Approach. NY : Open University Press, 2006. 164 p.

### **Алла ЧАГОВЕЦЬ, Інна ДАВИДЧЕНКО**

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка : учебное пособие. Москва : Флинта, 2010. 288 с.

2. Байденко В. И. Компетентный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие. Москва : Исслед. центр проблем качества подгот. спец., 2005. 114 с.

3. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с. URL : <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/k> .

4. Берека В. Є., Пісоцька Л. С. Професійна підготовка працівників дошкільної освіти : організаційно-педагогічний аспект : навч. посібник. Хмельницький : Цюпак, 2014. 191 с.

5. Бернацька С. М. Формування особистості майбутнього фахівця на основі компетентного підходу. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. пр., 2010. С. 25–30.

6. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ. ун-т ім. Б. Гринченка, 2011. 320 с.

7. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : монографія. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2006. 356 с.

8. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : програма та метод. рекомендації. Одеса : Маяк, 1999. 112 с.

9. Богуш А. М., Малиновська Н. В. Перші кроки грамоти : передшкільний вік : навч. посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 424 с.

10. Бондаренко Л. І. Зміст і структура дослідної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Т. Г. Шевченка*. Пед. науки : зб. наук. пр. 2013. № 10, ч. 3. С. 94–98.

11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

12. Вижимова Т. О. Формування комунікативної культури вчителя музики в процесі вивчення художньої культури. *Наука і освіта*. Сер. : Педагогіка і психологія : наук.-практ. журн. Південного наук. центру АПН України. 2011. №2. С.71–78.

13. Воробьев В. В. Лингвокультурология : теория и методы : монография. Москва : РУДН, 1997. 331 с.

14. Гаврілова Л. Науково-методологічні підходи до аналізу професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти* : збірник наукових праць / ДВНЗ «ДДПУ»; гол. ред. проф. С. О. Омельченко; відп. ред. проф. Л. Г. Гаврілова. Слов'янськ : ДДПУ, 2015. Вип. 2. С. 13

15. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Москва : Совершенство, 1998. 52 с.

16. Голуб Т. П. Компетентність студентів як системний показник якості вищої технічної освіти. *Наука і освіта*. Сер. : Педагогіка і психологія : наук.-практ. журн. Південного наук. центру АПН України. 2008. № 1 / 2. С.45–49.

17. Горбань О. М., Бахрушин В. Є. Основи теорії систем і системного аналізу : навч. посібник. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2004. 204 с.

18. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Ін-т педагогіки і психології ; АПН України, Київ, 2001. 45 с.

19. Давидченко І. Д. Лінгвокультурологічна компетентність як феномен теорії і практики професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Сер. : Педагогічні науки. Вип. 130. Чернігів, 2015. С. 197–200.

20. Давидченко І. Д. Методика професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до лінгвокультурологічного аналізу тексту. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)* : miesięcznik naukowy. – Warszawa, Polska, 2016. № 1 (5). Volume 2. S. 12–18.

21. Давидченко І. Д. Методологія і методи формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних

22. Давидченко І. Д. Теоретичне обґрунтування технології формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Імідж сучасного педагога* : Всеукраїнський наук.-практ. освітньо-популярний журнал. №1 (170). Полтава, 2017. С. 55 – 58.

23. Давидченко І. Д. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... 13.00.04 : Держ. вищий навч. заклад «Донбаський держ. пед.. ун-т», Слов'янськ. 2018. с. 366.

24. Дороз В.Ф. Українська мова в діалозі культур : навчальний посібник. КИЇВ : Ленвіт, 2010. 231 с
25. Дортман С.Р. Обучение лингвокультурологической компетенции учащихся средних профессиональных образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пятигорский гос. лингвист. ун-т. Пятигорск, 2012. 180 с.
26. Залізник А. М. Мовленнєва компетентність як складова процесу професійної підготовки майбутнього вихователя. URL : <http://dspace.udpu.org.ua:8080>.
27. Збірник диктантів для державної підсумкової атестації з української мови : 9-ий клас / уклад. О. М. Авраменко. Київ : Центр навч.-метод. л-ри, 2014. 80 с.
28. Зданевич Л. В. Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми : теорія і методика : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 564 с.
29. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня* : науч. проф. журн. 2003. № 5. С. 34–42.
30. Зиновьева Е. И., Юрков Е. Е. Лингвокультурология : теория и практика. Санкт-Петербург : ООО «Издательский дом «МИРС», 2009. 292 с.
31. Иванов Д. А. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій : (досвід роботи). *Зарубіжна література в школі*. 2006. № 23, грудень. С. 16–27.
32. Іншаков А. Є., Іншакова І. Є. Двомовність у дошкільних навчальних закладах. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка*. Педагогічні науки : зб. наук. праць. 2013. № 13 (272). Ч. 1. С. 110–114.
33. Історія української літератури (перші десятиріччя ХІХ століття) : підручник / П. П. Хропко, О. Д. Гнідан, П. І. Орлик та ін. Київ : Либідь, 1992. 512 с.

34. Каптур Г. А. Професійна лінгводидактична підготовка вчителя початкових класів. *Наук. Вісн. Волин. нац. ун-ту імені Л. Українки*. Пед. науки. 2009. № 21. С. 79–83.

35. Карпенко Н. О. Теоретичні аспекти проблеми підготовки до мовного розвитку дітей дошкільного віку в умовах полілінгвального простору. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка*. Педагогічні науки : зб. наук. праць. 2013. № 10. Ч. 3. С. 33–36.

36. Коваленко І. І., Бідюк П. І., Гожий О. П. Вступ до системного аналізу : навч. посібн. Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2004. 148 с.

37. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2008. 327 с.

38. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). Київ : Стилос, 2000. 336 с.

39. Концепція дошкільного виховання. *Дошкольное воспитание*. Москва : Просвещение, 1989. № 5. С. 10–23.

40. Концепція педагогічної компетенції майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти / Л. В. Банашко, О. М. Севастьянова, Б.С. Крищук, С. І. Тафінцева. URL : <http://www.kgpa.km.ua/node/233>

41. Культура фахового мовлення : навч. посібник / за ред. Н. Д. Бабич. Чернівці : Книги – XXI, 2011. 528 с.

42. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» Київ, 2003. 39 с.

43. Мальована Н. В. Мовна компетентність як відповідь на виклик культурної глобалізації. *Науковий вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди* : зб. наук. праць. 2009. Вип. 32. С. 47–56.

44. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., стер. Москва : Академия, 2010. 204 с.

45. Матієнко-Зубенко І. І. Реформування освіти з активним впровадженням у навчальний процес сучасних інформаційних технологій. *Навчальні інновації та їхній вплив на якість університетської освіти* : зб. матеріалів наук.-метод. конф. (м. Київ, 29 січня 2003 р.) / Київ. нац. екон. ун-т ; редкол. : С. В. Степаненко, В. М. Колот, О. О. Субіна, Т. В. Гуть. Київ : КНЕУ, 2003. С. 381–382.

46. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі : навч. посібник. для студ. / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко, В. К. Лихолєтова; за ред. А. М. Богуш. Київ : Вища школа, 1992. 414 с.

47. Мордовцева Н. В. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості молодшого школяра. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка*. Педагогічні науки : зб. наук. праць. 2013. № 13 (272). Ч. 3. С. 114–119.

48. Мрачковська М. М. Компетентнісний підхід до формування міжкультурних комунікативно-професійних якостей майбутнього менеджера. *Наука і освіта*. Сер. : Педагогіка і психологія : наук.-практ. журн. Південного наук. центру АПН України. 2008. № 1/2. С. 145–149.

49. Нуруллина Г. М. Формирование лингвокультурологической компетенции учащихся-билинггов (татар) при изучении категории рода русского языка : автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.02 / Казанский федерал. ун-т. Казань, 2010. 24 с.

50. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*. КИЇВ : К. І. С., 2004. С. 5–15.

51. Олійник П. М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посібник. для студ., магістрів, аспірантів і викл. вищ. навч. закл. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. Київ : Вища школа, 2003.

52. Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / за ред. О. М. Пехота. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.

53. Отрошко Т. В. Особистісний компонент технічної компетентності – важлива функція в діяльності учителя інформатики. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. пр. 2010. Спецвип. С. 268–273.

54. П'ятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі. URL : [http://tourlib.net/books\\_others/pedtehnol2.htm](http://tourlib.net/books_others/pedtehnol2.htm).

55. Пассов Е., Кибирева Л., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : метод. пособие для русистов. Санкт-Петербург : Златоуст, 2007. 200 с.

56. Пентилюк М. І. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування. *Таврійський вісник освіти* : наук.-метод. журн. / голов. ред. А. М. Зубко. 2007. № 2. С. 53–60.

57. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 16–26.

58. Пономарьова Г. Ф. Теорія і практика оптимізації структури педагогічної системи : навч. посібник / [Пономарьова Г. Ф. [та ін.] ; Департамент науки і освіти Харків. облдержадмін., Комунал. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. облради. Харків : Захаренко В. В. [вид.], 2014. 275 с.

59. Пономарьова Г.Ф. Теоретико-методичні засади оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів : монографія / Харків. гуман.-пед. ін-т. Харків, 2010. 180 с.



60. Попова І. І. Лінгводидактична підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти з використанням педагогічних технологій вищої школи. *Горизонти освіти* : наук.-метод. журнал. Севастополь : Рібест, 2013. № 1. С. 105–111.
61. Потапенко О.І. Словник символів культури України. Київ : Міленіум. 2005.
62. Правова Н. В. Вплив білінгвізму на формування мовленнєвої компетентності з української мови російськомовних молодших школярів. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка*. Педагогічні науки : зб. наук. праць. 2013. №13 (272). Ч. 3. С. 132 – 137.
63. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 46-2011-п. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>.
64. Про культуру : Закон України від 14.12.2010 № 2778 (із змінами № 1801-VIII від 21.12.2016). URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2778-17>.
65. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання : методический материал. Харків : Основа, 2005. 96 с.
66. Рудяков Н. А. Стилистический анализ художественного произведения. Київ : Вища школа, 1977. 136 с.
67. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения : пособие для учителя. 4-е изд.,испр. Москва : Просвещение, 1985. 288 с.
68. Сабитова З. К. Лингвокультурология. Москва : ФЛИНТА, 2013. 524 с.
69. Савінська Т. І. Формування готовності майбутніх вихователів до роботі з художньою літературою в дошкільному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2015. 20 с.
70. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Грамота, 2013. 504 с.

71. Саплін Ю. Ю. Статус та складники лінгвокультури/ *Держава та регіони*. Сер. Гуманіт. науки : наук.-вироб. журн. / Гуман. ун-т «Запоріж. ін-т держ. та муніцип. упр.». Запоріжжя, 2009. № 3/4. С. 50–54.

72. Саяхова Л. Г. Концепт как единица лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и лингводидактики. Вестник Башкирского университета. 2014. Т. 19. № 3. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-kak-edinitsa-lingvokulturologi>.

73. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник. Київ ; Полтава : Довкілля, 2008. 712 с.

74. Симоненко Т. Лінгводидактичні засади формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 6. С. 38–42.

75. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Наука і освіта*. Сер. : Педагогіка і психологія : наук.-практ. журн. Південного наук. центру АПН України. 2011. № 4. С. 385–388.

76. Словарь иностранных слов / [под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова (гл. ред.) и Л. С. Шаумяна]. Изд. 6-е перераб. и доп. Москва : Советская энциклопедия, 1964. 784 с..

77. Сокаль М. А. Про засвоєння молодшими школярами національно-культурної семантики паремій. *Наука і освіта*. Сер. : Педагогіка і психологія : наук.-практ. журн. Південного наук. центру АПН України. 2011. № 4. С. 389–392.

78. Сучасне заняття в дошкільному закладі : навч.-метод. посібник / за ред. Н. В. Гавриш; авт. кол. : Н. В. Гавриш, О. О. Ліннік, Н. В. Губанова. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.

79. Українська лінгвокультурологія : навч. посібн. для студентів зі спеціальності «Українська мова і література» / кол. авт. : О. І. Потапенко, Я. О. Потапенко, Л. П. Кожуховська, Т. В. Чубань, Т. М. Левченко, І. В. Бурчик;

за заг. ред. проф. О. І. Потапенка. Корсунь- Шевченківський : ФОП Гаврищенко В.М., 2014. 350 с.

80. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / Богуш А.М., Трифонова О.С., Кисельова О.І. [та ін.]. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с

81. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой ВУЗ) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Московский гос. пед. ун-т. Москва, 1994. 475 с.

82. Фурсова Л. Від літературної компетенції – до життєвої компетентності. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2005. № 5. С. 12–21.

83. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2012. 596 с.

84. Харківська А.А. Типологія культур у процесі формування організаційної культури педагогічного колективу у загальноосвітньому навчальному закладі. *Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи*. Серія : Педагогіка. Київ : Нац.акад.пед.наук.України, Ін-т обдар.дитини. 2014, № 2. С. 76–81.

85. Харківська А.А. Особливості управління організаційною культурою вищого навчального закладу. *Вісник Запорізького національного університету*. 2014. № 2. С. 258 – 264.

86. Чаговець А. І. Зміст виховного процесу сучасного педагогічного вищого навчального закладу. *Scientific letters of academic society of michal baludansky*. 2016. №4 (3). С. 54–57.

87. Чаговець А. І. Вплив мовленнєвої культури на професійну діяльність майбутніх вихователів. *Вісник Запорізького національного університету*.

Педагогічні науки : зб. наук. пр. / голов. ред. Г. В. Локарєва. Запоріжжя, 2013. Вип. 3 (21). С. 316–323.

88. Чаговець А. І. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Теоретичний аспект Обрії*: наук.-пед. журнал / Івано-Франківський обл. ін-т післядипломної пед. освіти. 2015. № 1 (40). С. 99–103.

89. Чаговець А. І., Сирова Ю. В. Сучасний вихователь ДНЗ : вимоги суспільства до нього. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.; Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2014. Вип. 34 (87). С. 369–376.

90. Чернилевский Д. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА. 2002. 437 с.

91. Шевченко Л. І. Простір культури і простір слова : позиції та перспектива. *Літературна мова у просторі національної культури : 170-й річниці* / Нац. ун-ту імені Тараса Шевченка присвячується / відп. ред. Л. І. Шевченко. Київ : Київський університет, 2004. С. 48–57.

### **Ірина ПОЛЯКОВА, Людмила ЄФИМЕНКО**

1. Агеева З. Комунікативна толерантність як елемент комунікативної компетентності особистості. *Вісник Іванівського державного університету*. Серія «Природничі, суспільні науки». 2012. № 1. С. 49–53.

2. Андрєєв М. В. Формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2009. 217 с.

3. Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць*. Київ, 2002. Випуск 3. С. 143–156.

4. Батаршев А. В. Диагностика профессионально важных качеств. СПб. :

Питер, 2007. 192 с.

5. Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность : взгляд, поиск, решение. Москва : Вербум–М, 2003. 168 с.

6. Бех І. Д. Виховання особистості. У двох книгах. Кн.1. Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 278 с.

7. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ : питання теорії та практики. Харків : Вид-во НУА, 2004. 264 с.

8. Бирко Н. М. Педагогічна майстерня формування толерантності сучасного громадянина : методичний посібник. Хмельницький : ХГПА, 2013. 184 с.

9. Бистрицький Є. Конфлікт культур і філософія толерантності. *Демони миру та боги війни. Соціальні конфлікти посткомуністичної доби*. Київ : «Політична думка», 1997. С. 147–168.

10. Біда О. А. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності в учнів основної школи. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. праць. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2017. Вип. 156. С. 25–29.

11. Біда О. А., Гончарук В. А., Гончарук В. В. Толерантність – комплексна, особистісна та професійна якість майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. 2016. № 9. С. 79–82.

12. Білоус Т. М. Виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед наук. Київ, 2004. 18 с.

13. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других. Москва : Информационно-издательский дом «ФилинЪ», 1996. 472 с.

14. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании. *Педагогика развития : ключевые компетентности и их становление*. Красноярск, 2003. С. 104–117.

15. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ–Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с.
16. Варга Л. І. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 302 с.
17. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
18. Виноградова Е. Г. Субъектные предпосылки толерантности личности : дисс. канд. псих. наук. Сочи, 2002. С. 29–31.
19. Виховання громадянина : психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навч.-метод. посібник. / П. Р. Ігнатенко та ін.; Ін-т змісту і методів навчання. Київ, 1997. 252 с.
20. Гайдук Г. А. Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога. автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. Луцьк, 2019. 20 с.
21. Галузьяк В. М. Толерантність в структурі особистісної зрілості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського* : Серія : Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 38. С. 388–394.
22. Гжегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия. *Вопросы философии*. 1992. № 3. С. 54–71.
23. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи : Курс лекцій (електронний підручник). Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». Київ, 2007. 324 с.
24. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
25. Гордієнко Ю. А. Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 21 с.
26. Горопаха Н. М., Поніманська Т. І. Педагогічна практика за вимогами

кредитно-модульної системи. Навчальний посібник для здобувачів освіти вищих навчальних закладів напряму підготовки «Дошкільна освіта» Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. 280 с.

27. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища. Київ : ПАРАПАН, 2005. 227 с.

28. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. ... д-ра філос. наук. Київ, 2008. 33 с.

29. Декларація принципів толерантності. Утв. рез. 5.61 генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 року. URL : [www.tolerance.ru](http://www.tolerance.ru)

30. Десянченко В. М. Педагогічні умови формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів в системі вищої освіти. URL : Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Пед. науки. 2012. № 1. С. 157-163.

31. Докукіна О. М. Сутність, структура та особливості розвитку толерантності особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ : Інститут проблем виховання АПН України, 2006. Вип. 9. Кн. I. С. 91–96.

32. Драч І. І. Організаційно-педагогічні умови та засоби компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахівців. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. Вип. 34 (87). С. 161–168.

33. Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем. Посібник. Полтава, 2010. 129 с.

34. Енциклопедичний словник з державного управління / Уклад. : Ю. П. Сурмін та інші; Київ : НАДУ, 2010. 820 с.

35. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

36. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. Київ : ДАККО, 1999. 303 с.

37. Єфименко Л. М. Комунікативна толерантність як особистісно значуща та професійно важлива якість майбутнього педагога дошкільного профілю. *Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «International Forum : Problems and Scientific Solutions»* (January 16-18, 2020). Melbourne, Australia : CSIRO Publishing House. P.125–131.

38. Єфименко Л. М. Виховання комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі педагогічної практики : дис. ... д-ра філос. : 011 – Освітні, педагогічні науки / Комунал. закл. «Харків. гуманітар.- пед. акад.» Харків. облради, Харків, 2015. 278 с.

39. Єфименко Л. М., Полякова І. В. Особливості процесу виховання у педагогічних закладах вищої освіти : теоретичний аспект. *Педагогічні науки*. зб. наук. праць. Вип. LXXIX. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017 р. С.101–106.

40. Жадан І. В. Політична освіта : соціально–психологічні чинники формування толерантності підростаючого покоління. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ, 2002. № 5 (8).

41. Завірюха Л. А. Оволодіння засадами толерантності в студентському середовищі. *Педагогіка толерантності*. 2003. № 2. С. 76–87.

42. Зданевич Л. В. Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 136–154.

43. Зданевич Л. В., Цегельник Т. М. Підготовка майбутніх вихователів до формування позитивних міжособистісних відносин та спілкування дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Освітні обрії* : науково-педагогічний журнал. Івано-Франківський інститут післядипломної педагогічної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. № 1 (50). 2020. С. 160–163.

44. Зебрева Е. Н. Коммуникативная толерантность во взаимоотношениях сотрудников как условие благоприятного социально-психологического климата



служебного колектива. *Юридическая психология*. Москва : Юрист, 2007, № 3. С. 22–26.

45. Зінченко А. Модель формування комунікативної толерантності здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей університетів у процесі гуманітарної підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 3, 2011.

46. Зінченко А. В. Формування комунікативної толерантності здобувачів освіти педагогічних спеціальностей університету в процесі гуманітарної підготовки : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04 : теорія і методика професійної освіти. Черкаси, 2012. 20 с.

47. Кара С. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2012. 200 с.

48. Кідіна Л. М. Педагогічна модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ у процесі педагогічної практики. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка* : зб. наук. праць. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2011. №15 (226). С. 272–279.

49. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти. *Вища освіта України*. 2005. № 4 (14). С. 82–87.

50. Клеба А. І. Формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 : Слов'янськ, 2018. 206 с.

51. Кострубань Р. В. Формування толерантності у майбутніх учителів у процесі гуманітарної підготовки у педагогічних коледжах : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2016. 327 с.

52. Костюшина Е. В. Коммуникативная толерантность как составляющая профессиональной компетентности будущих педагогов. URL : [http://www.tsutmb.ru/nauka/konferencii/2016/plps\\_16/8/kostushina.pdf](http://www.tsutmb.ru/nauka/konferencii/2016/plps_16/8/kostushina.pdf)

53. Кравченя А. О. Управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 : Старобільськ, 2017.

260 с.

54. Кремень В. Толерантность как императив : национальная идентичность в эпоху глобализации. *День*. № 42–45. С. 6

55. Кривошопка І. В. Виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук. 2015, 273 с.

56. 117 Крупський Я. В., Михалевич В. М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник. Вінниця : ВНТУ, 2010. 72 с.

57. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопросы философии*. 1997. №11. С.46–54.

58. Логунова М. М. Соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності. Київ : Центр сприяння інституційному розвитку державної служби, 2006. 196 с.

59. Лозинська Л. Ф. Показники толерантності особистості майбутнього лікаря. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2011. № 4. С. 101–104.

60. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : Навчальний посібник. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків : «ОВС», 2002. 400 с.

61. Локк Дж. Опыт о веротерпимости. Соч. В 3-х т. Т.3. Москва : Мысль, 1988. 238 с.

62. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 123–127.

63. Малахов В. А. Етика : курс лекцій : навч. посібник. Київ : Либідь, 1996. 304 с.

64. 130 Ляпунова В. А. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей у дошкільних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 : 13.00.08. Мелітополь, 2017. 490 с.

65. Манько В. М. Дидактичні умови формування у здобувачів вищої

освіти професійнопізнавального інтересу до спеціальних освітніх компонентів. *Соціалізація особистості*: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

66. Машкіна Л. А. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вихователів дітей дошкільного віку : навч. програма та метод. реком. щодо її реалізації. Хмельницький : Вид-во ХГПІ, 2002. 58 с.

67. Молчанова А. О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога : посібник. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 188 с.

68. Молчанюк О. В. Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи. 2018.

69. 144 Нечерда В. Б. Педагогічні умови виховання толерантності у старших підлітків у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2014. 332 с.

70. Олійник О. В. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти. *Наукові праці. Педагогічні науки*. 2006. Т. 50. Випуск 37. С. 39–42.

71. Олпорт Г. Природа предубеждения. *Век толерантності*. 2003. № 5. С. 11–25.

72. Орбан-Лембрик Л. Особистість у контексті соціально-психологічної парадигми. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні* / за ред. С. Д. Максименка, В. Т. Циби, Ю. Ж. Шайгородського та ін. Київ, 2003.

73. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціально-психологічна характеристика структурно-функціональних компонентів спілкування. Зб. наук. праць : філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2009. Вип. 14. Ч. І. 254 с. URL :

[http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpfsp/2009\\_14\\_1/index.html](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpfsp/2009_14_1/index.html)

74. Організаційні аспекти педагогічної практики «Показові, пробні заняття та інші види діяльності з дітьми дошкільного віку»: навч.-метод. посібник / уклад. : А. І. Чаговець, М. І. Ярославцева, Ю. В. Сирова, Л. М. Єфименко та ін.; за заг. ред. М. В. Роганової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно–педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2020. 195 с.

75. Орловська О. В. Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 21 с.

76. Павлютенков Є. М. Моделювання педагогічних процесів. *Управління школою*. 2007. № 10 (166). С. 2–16.

77. Пищик О. В. Розвиток комунікативної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернігів, 2019. 290 с.

78. Пісоцький В. Еволюція толерантності : від язичництва до християнства. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя*. 1996. Том XVI. Вип. 1. С. 107–111.

79. Положення про проведення практики здобувачів освіти академії / А. А. Харківська, К. А. Дмитренко, Ю. В. Сирова, К. Г. Ткаченко. Харків : КЗ «ХГПА» ХОР, 2013. 27 с.

80. Положення про проведення практики здобувачів фахової передвищої та вищої освіти харківського педагогічного фахового коледжу комунального закладу «харківська гуманітарно-педагогічна академія» харківської обласної ради. URL : [http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/normatyvni/pologennya\\_practica\\_kolledge.pdf](http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/normatyvni/pologennya_practica_kolledge.pdf)

81. Полякова І. В. Дмитренко К. А. Реалізація процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації під час проходження різних видів педагогічних практик. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. праць ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2018. Вип. 43.

С. 91–106.

82. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога : теорія і практика : монографія. Комунал. заклад «Харків. гуманіт.-пед. акад.» Харків. обл. ради. Харків : Ранок, 2014. 547 с.

83. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности : учебное пособие. СПб., 2001. 224 с.

84. Риэрдон Б. Э. Толерантность – дорога к миру. Москва : Бонфи, 2001. 301 с.

85. Роганова М. В. Виховання духовної культури у здобувачів освіти вищих навчальних закладів інноваційного типу. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : Збірник наукових праць. Вип. XXXIII / За заг. ред. В. І. Сипченка, Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2006. 232 с.

86. Роганова М. В. Теорія і практика виховання духовної культури здобувачів вищої освіти вищих навчальних закладів засобами культурологічних освітніх компонентів : дис. ... д. пед. наук : 13.00.07 : Луганськ, 2011. 469 с.

87. Розсоха А. П. Антична педагогіка : навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів. Переяслав-Хмельницький, 2012. 192 с.

88. Руденко Ю. А. Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... пед. наук : 13.00.02; 13.00.08 : Одеса, 2016. 611 с.

89. Садохин А. П. Культурология. Теория культуры : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 365с.

90. Сарапулова Є. Г. Самопізнання та етика спілкування як засоби формування комунікативних вмінь у представників молодого покоління. Педагогіка толерантності. 2008. № (45). С. 57–65.

91. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посібник. Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. С. 460.

92. Скок А. Г. Комунікативна толерантність викладача вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир. 2007. № 34. С. 79–84.

93. Скрыбина О. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников : дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2000. 209 с.

94. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 364 с.

95. Словник української мови : в 11 томах. Том 7. / За ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1976. 723 с.

96. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. Психодіагностика толерантності личности. Москва : Смысл, 2008. 172 с.

97. Соціологія : соціологічний словник / під ред. Є. А. Біленького. Київ, Кондор, 2006. 347 с.

98. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014.

99. Сучасний словник іншомовних слів / Уклали : О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 786 с.

100. Сухопара І. Г. Формування толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності : дис. ... канд. пед. наук. Умань, 2016. 378 с.

101. Сяо Цзяцзюнь. Організаційно-методична модель формування слухацької культури підлітків мультимедійними засобами на уроках музики. *Педагогічні науки* : зб. наукових праць. Вип. 139. 2018. С. 224–231.

102. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 : Одеса, 2004. 276 с.

103. Толстикова С. Н. Развитие коммуникативной толерантности у будущих социальных педагогов системы образования : дисс. ... канд. психол. наук. Калуга, 2002. 176 с.

104. Философский словарь. URL : <http://vslovar.ru/slovo/filosofskij-slovar>

105. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 744 с.

106. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2010. 456 с.
107. Харківська А. А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці : *Міжнародний науковий вісник* : зб. наук. ст. за матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф., 26–29 листопада 2013 р. Вип. 8 (27). Ужгород – Будапешт : ДВНЗ «УжНУ», 2014. С. 31–35.
108. Харківська А. А. Підвищення якості вищої педагогічної освіти через використання новітніх інформаційних технологій. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УПА. 2012. Вип. 37. С. 46–50.
109. Харківська А. А. КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНИЙ СКЛАДНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО. *Středoevropský věstník pro vědu a výzkum*. 2020. № 1. URL : <http://czvestnic.info/pdf/286901.pdf>
110. Харківська А. А. Літня педагогічна практика в системі професійної підготовки майбутніх педагогів. *Обрії* : часоп. Івано-Франків. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. працівників. 2016. № 1(42). С. 97–103.
111. Харківська А. А. Організація та контроль проходження практики майбутніми педагогами в закладах освіти. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського. № 2 (61), травень 2018 р. С. 294–300.
112. Харківська А. А. Якість освіти в контексті європейського вибору. *Наукові записки* : зб. наук. пр. Ніжин. держ. ун-ту імені М. Гоголя. Ніжин, 2009. № 2. С. 5–10.
113. Харківська А. І. Дослідження результативності впровадження моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УПА, 2020. Вип. 66. С. 106–114.
114. Харківська А. І. Методологічні підходи до розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільної освіти в умовах магістратури. *Наукове видання «Гірська школа українських Карпат»*. Івано-Франківськ, 2019. № 21. С. 88–91.

115. Шапаренко Х. А. Модель особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : *Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 61. С. 323–326.

116. Швець І., Кравцова Н. Організаційно-методична модель формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : педагогічні науки. Т.19. № 4. 2019. С. 440–454.

117. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. 1995.

118. Якса Н. В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу : Навчальний посібник. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 312 с.

119. Ярмаченко М. Д. Основні педагогічні категорії. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 4. С. 5–11.

120. Fullan M. The new meaning of educational change (third edition). Toronto, Ontario : Irwin Publishing, 2001. P. 246–247.

121. Tarhoni I. V. Pedagogical conditions of education of tolerance in students of pedagogical colleges in out-of-course activities. *Science Rise* : 2 (67). Estonia : Science Rise, 2020. P. 27–31.

### **Христина ШАПАРЕНКО, Тетяна БАКУМЕНКО**

1. Академічний тлумачний словник. URL : <http://sum.in.ua/s/tvorchistj>
2. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие для вузов. Казань, 2005. 500 с.
3. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. 1996. Кн. 1. 565 с.



4. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності : проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія. За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ім. І. Франка, 2012. С. 14–41.

5. Анфисова С. Е. К вопросу об использовании личностно-ориентированной технологии в процессе развития коммуникативных способностей будущих педагогов. *Социально-культурные и психолого-педагогические проблемы и перспективы развития современного профессионального образования в России* : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. СПб.; Тула; Тольятти; Пенза. 2004.

6. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва : Изд-во «Ин-т психологи РАН», 2006. 512 с.

7. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini?=-print>.

8. Бакуменко Т. К. Творчий саморозвиток майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу : дис. ... д-ра філос. 13.00.07 / Комунал. Заклад «Харків. гуманіт.-пед.акад.» Харків. обл. ради. Харків, 2021. 284 с.

9. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб. : Азбука, 2000. С. 227–231.

10. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург. 2000. 937 с.

11. Берикханова Л. Ю. Об импровизационных моментах в творчестве учителей-новаторов. Новые исследования в педагогических науках. *Педагогика*. 1991. № 2. С. 68.

12. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.

13. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : два философских введения в двадцать первый век. Москва : Политиздат, 1990. 413 с.
14. Біличенко О., Стоянов В. Гуманістичний світогляд викладача як умова модернізації вищої освіти в духовно-культурному контексті часу. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка»*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 169–174.
15. Большой психологический словарь : под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Москва : ПраймЕврознак, 2003. 672 с.
16. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов на Дону. 2004. 23 с.
17. Бондаревская Е. В. Вариативность стратегии личностно-ориентированного воспитания. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2001. № 1. С. 63–73.
18. Вульф Б., Иванов О. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учебн. пособ. Москва : Из-во УРАО, 1997. 288 с.
19. Выготский Л. С. Учения об эмоциях. СПб. : Питер, 1997. 160 с.
20. Газман О. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. *Классный руководитель*. 2000. № 3. С. 6–33.
21. Гобл Ф. Третья сила : психология Абрахама Маслоу – новый взгляд на человека. Маслоу А. Нові рубежі людської природи. Москва : Сенс, 1999. С. 30.
22. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
23. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.
24. Джига Н. Д. Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования : монография / под ред. Н. П. Фетискина. Гродно : ГрГУ, 2015. 431 с.
25. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Інститут вищої освіти АПН України. Київ. 2006. 18 с.

26. Дитина : Освітня програма для дітей від 2 до 7 років. Київ. 2020. 440 с.

27. Додонов Б. И. Эмоции как ценность. Москва : Политиздат, 1977. 272 с.

28. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1986. 143 с.

29. Закон України «Про дошкільну освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>.

30. Закон України № 2745-VIII «Про фахову передвищу освіту».

31. Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

32. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : дис. ... докт. псих. : 19.00.07. Запоріжжя, 2012. 513 с.

33. Зинченко В. П. Психология на качелях между душой и телом. *Знание. Понимание. Умение*. 2005. № 3. С. 51–169.

34. Зімовін О. І. Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості на різних етапах життєвого шляху : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Київ, 2017. 20 с.

35. Ігнатюк О. Теоретичний аспект творчого саморозвитку викладача. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. 2011. С. 17–21.

36. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. С. 70–73.

37. Калугіна Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2019. 381 с.

38. Киричук О. Б. Виховання в учнів інтересу до навчання. Київ : «Знання», 1986. 48 с.

39. Клизовский А. И. Основы миропонимания Новой Эпохи. Рига : Изд. Виеда. 1991. 320 с.
40. Ковалев Г. А. Теория и практика психологического воздействия. Москва, 1991. 119 с.
41. Ковальчук Н. П. Рівні професійного самовдосконалення особистості студентської молоді педагогічного коледжу. Умань : Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка, 2007. 123 с.
42. Кон И. С. Сексуальное образование – глобальная задача 21 века. *Социология : теория, методы, маркетинг*. 2009. № 1. С. 94–114.
43. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. *Освіта України*. 2001. № 32. С. 6–7.
44. Концепція державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року. *Дошкільне виховання*. 2010. № 9. С. 3–4.
45. Концепція національного виховання студентської молоді : додаток до рішення колегії МОН від 25 червня 2009 р. протокол № 7/2-4. URL : <http://litterref.ru/bewotrujgmermerrna.html>.
46. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.
47. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
48. Кузікова С. Б. Феноменологія саморозвитку особистості : проблемне поле дослідження. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки*. Вип. 9. Т. 2. 2012. С. 145–149. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups\\_2012\\_2\\_9\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_30).
49. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. 172 с.
50. Куликова Л. В. Межкультурная коммуникация : теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур : монография. Красноярск : РИО КГПУ, 2004. 196 с.

51. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. Москва. 1994. 405 с.
52. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979. 45 с.
53. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Москва : Смысл, 2003. С. 24–29.
54. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04, 13.00.08. Одеса, 2016. 529 с.
55. Лісниченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.07. Вінниця, 2011. 24 с.
56. Лобейко Ю. А. Педагогический аспект исследования мотивов учения старшеклассников. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2020. №2. С. 48–52.
57. Лозовой В. О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : монографія. Харків : Право, 2006. 254 с.
58. Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическое понимание эмоциональности : теория и практика. *Национальный психологический журнал*. 2015. № 1(17). С. 26–38.
59. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. Москва : Прогресс, 1992. 415 с.
60. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. Москва : Моск.школа полит.исследований. 2000. с. 208.
61. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Междунар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
62. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
63. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 132 с.

64. Матюшкин А. М. Психологические предпосылки творческого мышления. По автобиограф. материалам П. А. Флоренского. *Мир психологии*. 2001. № 1. С. 128–141.

65. Митина Л. М. Психологические основы профессионального развития личности в системе «человек – образование – профессия». Человек – образование – профессия : материалы V Международной научно-практической конференции «Человек – образование – профессия» (6-8 июля 2009г.). Москва : ПИ РАО, МГППУ, 2009. 303 с.

66. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : навч. посібник. Кіровоград : Імекс–ЛТД, 2013. 156 с.

67. Молчанюк О. В. Теоретико-методологічні засади виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук Київ : 13.00.07. Київ, 2020. 45 с.

68. Моргун В. М. Інтеграція і диференціація освіти : особистісний та технологічний аспект. Постметодика. Полтава, 1996. С. 41–46.

69. Москальова Л. Д. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2011. 41 с.

70. Національна доктрина розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL : <http://www.kmu.gov.ua>.

71. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 р № 344/2013. URL : [nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.doc](#) [143,5 Kb][3246]

72. Ничкало Н. Г. Стандарти професійної освіти : проблеми методології і творчих пошуків. Професійна освіта : педагогіка і психологія. Київ : ВІПОЛ, 2000. 486 с.

73. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности. *Психология формирования и развития личности*. Москва : Наука, 1981. С. 45–67.

74. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва : Сов. энциклопедия, 1973. 847 с.

75. .В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи : дис. ... докт-ра пед. наук : 11.00.01. Тернопіль, 2016. 475 с.

76. Остапенко Е. О. Дослідження підходів до визначення поняття «саморозвиток». *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія : Педагогіка.* 2010. Т. 136, Вип. 123. С. 49–53.

77. Отич О. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти. 2010.

78. Павинська Н. Формування гуманістичного світогляду у майбутніх учителів засобами гуманістичної педагогіки. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2018, № 1(60). С. 239–243.

79. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : монографія. Київ : Науковий світ, 2005. С. 264–269.

80. Перлз Ф. Гештальт-семинары. Москва : Институт Общегуманитарных исследований, 2007. 352 с.

81. Петровский В. А. Основы практической консультативной психологии. Москва : Изд-во Мос. гос. псих.-пед ун-та, 2007. 255 с.

82. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посібник. Київ : А.С.К., перевидання 2001, 2004. 256 с.

83. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. Москва : Пед. общество России, 1999. С. 3–56.

84. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий дім «Слово», 2006. 616 с.

85. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 255 с.
86. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. Москва. 1976. 304 с.
87. Пономарев Я. А. Психологический механизм творчества. Принцип системности в психологических исследованиях. Москва. 1990. С. 157–164.
88. Пономарьова Г. Ф. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ на заняттях із педагогіки : навч.-метод. посібник. з практикумом для студ. пед. ВНЗ. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2010. 214 с.
89. Пономарьова Г. Ф. Валеологічна культура студента : навч.-метод. посібник. Харків : ХНУ, 2002. 23 с.
90. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога : теорія і практика : монографія. Харків : Ранок, 2014. С. 31–32.
91. Пономарьова Г. Ф. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції : навч. посібник. Харків, 2008. 336 с.
92. Пономарьова Г. Ф. Діагностика забезпечення якості освіти у педагогічному ВНЗ : метод. посібник. Харків, 2015. 222 с.
93. Пономарьова Г. Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Сєверодонецьк, 2016. 540 с.
94. Пономарьова Г. Ф. Системні підходи до організації виховної роботи в педагогічному навчальному закладі. *Система виховної роботи як важливий чинник формування особистості вчителя, вихователя.* 2008. С. 5–8.
95. Пономарьова Г. Ф. Соціально-екологічна культура майбутнього вчителя : монографія. Харків, 2010. 220 с.
96. Пономарьова Г. Ф. Теоретико-методичні засади оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів : монографія. Г. Ф. Пономарьова, А. А. Харківська, Т. В. Отрошко. Харків, 2010. 180 с.
97. Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О., Андреев М. В. Формування толерантності вчителя у навчально-виховному процесі освітнього закладу :



монографія. Харків : Компанія СМІТ, 2011. 248 с.

98. Попова О. В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці. *Педагогіка та психологія*. 1999. Вип. 9. С. 10–15.

99. Психологія саморозвитку особистості : збірник наукових праць / за ред. Н. В. Чепелевої, Я. Ф. Андреевої. Київ, 2016. 284 с.

100. Радченко І. А. Теорія і практика науково-педагогічних досліджень : посібник. Умань : УніверсУм, 2013. 104 с.

101. Рибалко Л. Упровадження інноваційних підходів до навчання – шлях модернізації змісту освіти. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2020. № 1. С. 43–46.

102. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека. Москва : Прогресс, 1994. 480 с.

103. Розов М. В. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования. Социально-философские проблемы образования. Москва, 1992. С. 18–26.

104. Рубинштейн С. Основы общей психологии. Питер, 2002. 720 с.

105. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии Учебное пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

106. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. Москва : Логос, 1999. 271 с.

107. Серьожникова Р. К. Творчий потенціал майбутнього викладача економіки : теорія і практика професійно-педагогічної підготовки в університеті непедагогічного профілю : монографія. Донецьк : ВДНЗ «ДонНТУ», 2009. 297 с.

108. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

109. Скульський Р. П. Як підвищувати професійно- педагогічну культуру : методологічний аспект проблеми. АПН України, Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ : 1996. 38 с.

110. Слостенин В. А. Технология развития эмоциональной устойчивости будущего учителя в процессе профессиональной подготовки. *Педагогическое образование и наука*. 2009. № 8. С. 4–8.

111. Слободчиков В. И. Психология развития человека. Москва : Школа-Пресс, 2000. 416 с.

112. Слободян О. П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2004. 279 с.

113. Смиренький В. М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації. *Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики*. Київ : НПУ, 2000. Вип. 4. 300 с.

114. Смолюк А. І. Вплив освітнього середовища педагогічного коледжу на професійний саморозвиток майбутніх вчителів початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім.Л. Українки. Педагогічні науки*. 2016. № 1, Т. 2. С. 49–54.

115. Советский энциклопедический словарь. Науч.ред.совет : А. М. Прохоров и др. Москва : Советская энциклопедия, 1981. 1599 с.

116. Столин В. В. Опросник самоотношения. Практикум по психодиагностике : Психодиагностические материалы. Москва, 1988. С. 123–130.

117. Тимощук Н. М. Ігрові форми на заняттях з іноземної мови як засіб підвищення мотивації студентів до вивчення економічного вокабулярію. *Економіка. Фінанси. Менеджмент : актуальні питання науки і практики*. 2019. № 2. С. 151–161.

118. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. С. 3.

119. Устинова Н. В. Формування здоров'язберігаючої компетентності сучасного вчителя в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник*

*Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2012. № 22(7). С. 127–135.

120. Філософський енциклопедичний словник. Київ : АБРис. 2002, 751 с.

121. Флоренський П. О. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

122. Франкл В. Доктор и душа. СПб. : Ювента, 1997. 246 с.

123. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія. Вінниця : Мілан-ЛТД, 2016. 362с.

124. Фромм Э. Бегство от свободы. Die Furcht vor der Freiheit. / Э. Фромм ; перевод Г.Ф. Швейника. Москва : Аст, 2011. 288 с.

125. Харкавців І. Реалізація професійного самовдосконалення суб'єктів освітнього процесу через творчу педагогічну діяльність. *Молодь і ринок.* 2010. № 4. С. 150–154.

126. Харківська А.А. Lifelong learning—сучасні проблеми та шляхи їх вирішення. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* Харків : ХДАДМ. 209. Вип № 9. С.145–151.

127. Харківська А.А. Особливості управління організаційною культурою вищого навчального закладу. *Вісник Запорізького національного університету ім. Т.Шевченка.* Запоріжжя. 2014, № 2 С 258-264

128. Харківська А. А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник* : зб. наук. ст. за матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф., Ужгород, Будапешт, 26-29 листоп. 2013 р. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35.

129. Харківська А.А. Теоретико-методологічні аспекти виховання креативного ставлення до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Теорія і методика професійної освіти : електронне наукове фахове видання.* 2018. Вип. №15 URL : <http://surl.li/agbxd>

130. Харькин В. Н. Педагогическая импровизация : теория и методика. Москва : НВ Магистр, 1992. 159 с.

131. Хмельковська С. В. Гра як чинник підвищення мотивації навчання майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогічний альманах*. 2015. Вип. 28. С. 173–178.

132. Хомич Л. О. Політкультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога : монографія. Кіровоград : Імекс–ЛТД, 2014. 212 с.

133. Хорни К. Новые пути в психоанализе. Москва : Академический проект, 2009. 232 с.

134. Шапаренко Х. А. Аксеологічний підхід до проблеми особистісного самовдосконалення педагога дошкільної освіти. *Управління закладами освіти на засадах акмеологічного підходу* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 16 берез. 2018 р. Житомир : Вид-во ФО-П Левковець, 2018. С. 180–185.

135. Шапаренко Х. А. Діагностика процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2018. Вип. 6 (86). С. 223–233.

136. Шапаренко Х. А. Досвід реалізації спецкурсу «Основи особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти». *Духовність особистості : методологія, теорія і практика* : 2018. Вип. 5(86). С. 264–274.

137. Шапаренко Х. А. Культурологічний підхід до процесу особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти. *Теорія і практика управління сучасними освітніми системами* : матеріали регіон. наук.-практ. конф., 25 квіт. 2018 р. Харків : ФОП Петров В. В., 2018. С. 186–189.

138. Шапаренко Х. А. Модель особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2018. Вип. 61. С. 323–326.

139. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів у процесі підготовки до роботи в інклюзивному середовищі закладу

дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 60. Т. 1. С. 174–178.

140. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.07. Харків, 2019. 783 с.

141. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. : Педагогічні науки*. 2017. № 1(306). С. 158–165.

142. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення студентів в процесі організації позааудиторної дослідної роботи. *Теорія і методика професійної освіти*. 2018. № 15. URL : <https://ivetscienceipto.wixsite.com/tmpo/zbirniki>.

143. Шапаренко Х. А., Пономарьова Г. Ф., Ярославцева М. І. Формування професійної компетентності та професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів : монографія. Харків, 2017. 312 с.

144. Шевченко І. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. В.93. С. 203–206.

145. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва : Наука, 1966. 301 с.

146. Шустова Н. Ю. Формування у майбутніх учителів початкової школи здатності до професійного саморозвитку у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. С. 85–86.

147. Щукина М. А. Саморазвитие личности : история и современное состояние проблемы в отечественной психологии. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12 : Психология. Социология. Педагогика*. 2009. № 1. С. 154–164.

148. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. Москва : Сентябрь, 2000. 164 с

149. A. Georgsdottir and T. Lubart, «La flexibilité cognitive et la créativité». *Psychologie Française*, 2003. vol. 48, no. 3, pp. 29–40.
150. J. P. Guilford. *Intelligence, Creativity, and Their Educational Implications*. San Diego, Cal. : Robert R. Knapp, Publisher, 1968.
151. Bargh J. A.; Morsella E. (2008). «The Unconscious Mind». *Perspectives on Psychological Science : A Journal of the Association for Psychological Science*. 3 (1) : 73–79.
152. Bob Aubrey (2010), *Managing Your Aspirations : Developing Personal Enterprise in the Global Workplace*. McGraw-Hill, ISBN 978-0-07-131178-6, page 9.
153. Covey S. R. *The 7 habits of highly effective people : Powerful lessons in personal change*, 15th anniversary edition. London : Simon and Schuster, 1989/2004.
154. D. Davies, D. Jindal-Snape, R. Digby, A. Howe. The roles and development needs of teachers to promote creativity : A systematic review of literature. July 2014. *Teaching and Teacher Education* 41:34–41.
155. Freire P. *Education for critical consciousness*. London : Sheed&Ward, 1973.
156. How to sell your soul and still get into Heaven : Steven Covey's epiphany inducing technology of effective selfhood by John G. Cullen (Department of Management, National University of Ireland, Maynooth). In *Human Relations* Vol. 62, No. 8 : P. 1231–1254.
157. L. Nastasa, A. Cazan. *Personal and Professional Development of Beginner Psychologists*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 84 (2013). P. 781–785.
158. M. Blamires and A. Peterson, «Can creativity be assessed? Towards an evidence-informed framework for assessing and planning progress in creativity». *Cambridge Journal of Education*, 2014. vol. 44, no. 2, pp. 147–162.
159. M. Navarro-Pablo and E. J. Gallardo-Saborido, «Teaching to training teachers through cooperative learning», *Procedia – Social and behavioral sciences*, vol. 180, 2015. pp. 401–406.

160. Niluphar Ahmadi and Maud Besançon. Creativity as a Stepping Stone towards Developing Other Competencies in Classrooms. URL : <https://www.hindawi.com/journals/edri/2017/1357456/>.

161. Personal Development Market Size, Share & Trends Analysis Report By Instrument (Books, e-Platforms, Personal Coaching/Training, Workshops), By Focus Area, By Region, And Segment Forecasts, 2020–2027 URL : <https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/personal-development-market>.

162. Robert J. Sternberg. Metacognition, abilities, and developing expertise : What makes an expert student? *Instructional Science* volume 26, 1998. pages127–140.

163. Teachers' Creative Self-Efficacy, Self-Esteem, and Creative Teaching in Estonia : a Framework for Understanding Teachers' Creativity-Supportive Behaviour Stanislav Nemeržitski 1 and Eda Heinla URL : [https://content.sciendo.com/configurable/contentpage/journals\\$002fcetra\\$002f7\\$002f1\\$002farticle-p183.xml](https://content.sciendo.com/configurable/contentpage/journals$002fcetra$002f7$002f1$002farticle-p183.xml).

164. Teachers' Creativity : Different Approaches and Similar Results. Dalia Lapenienea, Audrone Dumcieneb. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 116 (2014 ). P. 279–284.

165. Teachers' perceptions of creativity and happiness : a perspective from Singapore Ai-Girl Tan, Dianaros Majid. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 (2011). P. 173–180.

166. Torrance, E. P. (1981b). Empirical validation of criterionreferenced indicators of creative ability through a longitudinal study. *Creative Child and Adult Quarterly*, 6, P. 136–140. URL : <http://www.gisap.eu/ru/node/1326>.

*Наукове видання*

ПОНОМАРЬОВА Галина Федорівна  
ХАРКІВСЬКА Алла Анатоліївна  
ШАПАРЕНКО Христина Андріївна  
РОГАНОВА Марина Вікторівна  
ЧАГОВЕЦЬ Алла Іванівна  
ПОЛЯКОВА Ірина Вікторівна  
ХАРКІВСЬКА Арина Ігорівна  
КАПУСТІНА Олена Ігорівна  
БАКУМЕНКО Тетяна Костянтинівна  
КЛЄБА Анна Іванівна  
ДАВИДЧЕНКО Інна Дмитрівна  
ЄФИМЕНКО Людмила Миколаївна

**ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ТЕРЦІАРНОЇ ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ  
ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:  
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Монографія

КНИГА 1