

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД „ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БАДЕР СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 378.015.31:373.2

ДИСЕРТАЦІЯ

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У
ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

_____ С. О. Бадер

Науковий консультант: **Караман Олена Леонідівна**, доктор педагогічних наук, професор

Старобільськ – 2020

АНОТАЦІЯ

Бадер С. О. Система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” Міністерства освіти і науки України. Старобільськ, 2020.

У дисертаційній роботі здійснено узагальнення та оригінальне наукове вирішення проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці, що полягає у розробці теоретико-методологічних засад відповідної системи та експериментальній перевірці її ефективності.

Актуальність теми дослідження зумовлена нестабільною соціально-економічною та політичною ситуацією в країні, загальним зниженням рівня духовної культури населення, переорієнтацією у ієрархії домінуючих цінностей молоді у бік матеріально-прагматичних. Відповідно, проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти набуває особливого значення, оскільки вони свідомо та підсвідомо транслиють систему власних цінностей дітям раннього й дошкільного віку.

У результаті аналізу філософсько-соціологічної та психолого-педагогічної наукової літератури феномен „ціннісно-сміслові орієнтації особистості” визначено як інтегративне утворення в психологічній структурі особистості, що виявляється в мотивах, інтересах, потребах, визначає спрямованість особистості, формується в процесі її соціалізації, забезпечує успішність процесів самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення, ефективного вирішення професійних завдань та досягнення життєвих цілей.

Дослідження психологічних основ формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти здійснено на

підставі концепції динамічної функційної психологічної структури особистості К. Платонова, засадничих ідей Т. Антоненко, Д. Леонтьєва, А. Серого, М. Яницького щодо чинників і психологічних механізмів формування відповідних орієнтацій. Установлено, що у процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО задіяні всі підструктури особистості, зокрема: біологічно обумовлена підструктура (вік, стать, тип нервової системи), підструктура форм відображення (особливості протікання психічних процесів), підструктура досвіду (знання, навички, уміння), підструктура спрямованості (на себе, на іншого, на професію), а також здібності й характер. Провідними чинниками формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є: зовнішні (держава, суспільство та культура, соціально-економічні та політичні чинники, засоби масової інформації та мережа Інтернет, місце проживання, система освіти та особливості сімейного виховання) та внутрішні (рівень розвитку когнітивної та емоційної сфер, особистісна активність та ініціативність, ступінь духовної зрілості та розвитку моральної свідомості, гармонійність системи цінностей). Відповідними психологічними механізмами трансформації суспільно визнаних цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації визначено: інтеріоризацію, ідентифікацію, інтерналізацію, рефлексію, емоційну включеність, спілкування на діалогічних засадах, розуміння.

Провідне поняття дослідження – „ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти” – схарактеризовано як інтегративне утворення особистості в єдності її компонентів, зокрема: мотиваційного (мотиви, потреби, інтереси), когнітивного (знання та уявлення), емоційно-вольового (емоції, переживання, вольові процеси), діяльнісного (навички та вміння), комунікативного (взаємобмін цінностями і смислами в процесі інтеракції) та рефлексійного (самоаналіз, переосмислення, усвідомлення свого „Я”), що визначає спрямованість на себе, на іншого, на майбутню професію вихователя дітей раннього й

дошкільного віку, регулює її поведінку, впливає на вибір життєвої мети та засіб її досягнення.

Методологічним підґрунтям формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці є *ціннісно-сміслова освітня парадигма*, яка ґрунтується на ідеї тяжіння живих систем, зокрема людини, до пізнання (теорія автопоейзису Ф. Варели, У. Матурани), що відбувається природним шляхом у процесі діяльності та виключає надання знань як готових фактів.

Здійснено дослідження проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у педагогічній теорії й практиці, що доводить відсутність комплексних системних досліджень в означеному напрямі, а ціннісно-сміслові орієнтації розуміються як прийняття та відтворення загальнолюдських цінностей (*положення педагогічної аксіології в історико-культурному контексті*) або оволодіння сукупністю професійних цінностей (*компетентнісний підхід*). Нараз *інтегрований підхід*, у межах якого особистість вихователя розглядається цілісно та з точки зору гармонії загальнолюдських, професійних та індивідуально-життєвих цінностей, а ціннісно-сміслові орієнтації вихователя розглядаються через спрямованість на себе, на іншого та на професію, знаходиться на стадії становлення.

Установлено, що процес фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти володіє значним аксіологічним потенціалом за умови його проєктування на засадах ціннісно-сміислової освітньої парадигми, а формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є складним, пролонгованим, поетапним процесом, що передбачає навчальний, соціально-гуманітарний, науково-дослідний та професійний види діяльності із здобувачами з використанням інноваційних педагогічних технологій, в основі змісту яких закладено принципи інтерактивності, діалогічності, смислотворення.

Обґрунтовано та змістовно розроблено систему формування ціннісно-

сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці. Відповідну систему потлумачено як цілісну, упорядковану, взаємозумовлену сукупність компонентів (ціле-результативного, суб'єкт-суб'єктного, змістового, середовищного та технологічного), що взаємодіють між собою та соціальним оточенням, уможливають функціонування аксіологічно-сміслового освітнього середовища закладу вищої освіти як провідного чинника формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів.

Провідними компонентами системи стали: *ціле-результативний* (визначає провідну мету як системоутворювальний чинник та прогнозований результат системи – підвищення рівня сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти), *суб'єкт-суб'єктний* (майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, викладачі, діти раннього й дошкільного віку), *змістовий* (відображає сукупність напрямів роботи задля формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів у фаховій підготовці на рівнях: проектування освітнього середовища; науково-методичної діяльності з професорсько-викладацьким складом кафедр, освітньої діяльності з майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти), *середовищний* (віддзеркалює сукупність умов у змодельованому освітньому середовищі, які сприяють формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти шляхом залучення їх до різних видів діяльності на основі взаємодії з різними соціальними інститутами), *технологічний* (відображає сукупність інноваційних педагогічних технологій у єдності їх форм, методів, засобів, що застосовуються на різних етапах впровадження системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці).

У результаті дослідження сучасного стану сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що здійснювалось на основі визначених та схарактеризованих критеріїв

(ціннісно-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивно-сміслового, комунікативно-діяльнісного, рефлексійного) та рівнів (високий, середній, низький) встановлено переважно низький та середній рівні сформованості відповідних орієнтацій у студентів протягом всього періоду навчання, що підтвердило доцільність упровадження розробленої системи.

Висвітлено хід реалізації системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фахову підготовку, що передбачало діяльність у межах трьох взаємопов'язаних рівнів: на рівні проєктування аксіологічно-сміслового середовища ЗВО (конкретизація місії та стратегії діяльності університету, експертиза освітніх програм, навчальних планів, навчально-методичного забезпечення для їх подальшого вдосконалення, створення наукових лабораторій та освітніх центрів, студентських гуртків, клубів, хабів для реалізації освітнього процесу на засадах ціннісно-сміслової освітньої парадигми), на рівні науково-методичної діяльності з професорсько-викладацьким складом кафедр, що задіяні в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів (науковий, методичний та організаційно-педагогічний напрями), та на рівні освітньої діяльності з майбутніми фахівцями спеціальності 012 „Дошкільна освіта” (навчальний, соціально-гуманітарний, науково-дослідний та професійний напрями) відповідно до етапів (адаптивно-пізнавального, діяльнісно-технологічного та смислотворчого). Провідною метою адаптивно-пізнавального етапу стала адаптація майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до умов аксіологічно-сміслового освітнього середовища університету, усвідомлення й розуміння сутності цінностей та смислів (цінності-знання) у його межах, активна самоактуалізація (провідні напрями діяльності – навчальний та соціально-гуманітарний). Діяльнісно-технологічний етап мав на меті створення умов для усвідомлення та прийняття майбутніми вихователями необхідних цінностей (трансформація цінностей-знань у цінності-принципи та цінності-якості), моделювання адекватної життєвої стратегії у процесі навчально-професійної та інших видів діяльності. Мета смислотворчого етапу полягала у

створенні умов для відтворення прийнятих цінностей та смислів здобувачами у різних видах діяльності, формування чіткої життєвої мети (цінності-цілі) та усвідомлення шляхів її досягнення (цінності-засоби) на основі ціннісно-смыслових орієнтацій.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили суттєве підвищення рівня сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за всіма критеріями, що підтвердило ефективність розробленої та запровадженої нами системи.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше обґрунтовано* теоретико-методологічні засади системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці, що містить такі компоненти: ціле-результативний, суб'єкт-суб'єктний, змістовий, середовищний, технологічний; *визначено* вектори ціннісно-смыислової освітньої парадигми у фаховій підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що базується на ідеях аутопоезису, активній діяльності як детермінанти процесу трансформації цінностей у ціннісно-смыслові орієнтації особистості, визнанні освітнього процесу як взаємообміну цінностями та смислами між його суб'єктами для самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення майбутнього фахівця; *уведено* до наукового обігу поняття „ціннісно-смыслові орієнтації майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти”, „система формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці”; *змодельовано* аксіологічно-смыислове освітнє середовище ЗВО як провідного чинника формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці; *визначено* й схарактеризовано компоненти (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, діяльнісний, комунікативний та рефлексійний), критерії (ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивно-смысловий, комунікативно-діяльнісний, рефлексійний), відповідні показники та рівні сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій

майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (високий, середній, низький); *удосконалено*: зміст, організаційні форми, методи, навчально-методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; зміст, типологію завдань до практичних занять, самостійної, науково-дослідної роботи здобувачів та педагогічних практик; *набули подальшого розвитку*: теоретичні положення фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; трактування базових понять (цінність, смисл, ціннісно-сміслові орієнтації особистості), освітні парадигми (гуманістична, смислова, аксіологічна) та наукові підходи (екзистенціальний, системний, синергетичний, особистісно-суб'єктний, середовищний, діяльнісно-рефлексійний, компетентнісний, герменевтичний).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці програми та навчально-методичного забезпечення спецкурсів „Аксіопедагогіка” та „Аксіологічні засади дошкільної освіти”; авторських навчальних програм та змістовного наповнення курсів фахового циклу, зокрема: „Дошкільна педагогіка: інтегрований курс”, „Менеджмент у системі дошкільної освіти”, „Розвиток і виховання дітей раннього віку”; банку медіатекстів для роботи з майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти в межах дисциплін фахового циклу; посібників: „Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям”, „Розвиток критичного мислення майбутніх учителів початкових класів”; навчально-методичних комплектів для роботи з дітьми дошкільного віку та підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до подальшої професійної діяльності.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти різного рівня, професійно-практичної підготовки здобувачів педагогічного профілю, самоосвітній діяльності майбутніх фахівців психолого-педагогічних інститутів / факультетів, у системі підвищення кваліфікації вихователів-практиків, у розробці навчально-методичного забезпечення нормативних та варіативних освітніх компонентів, самоосвітній діяльності студентів.

Ключові слова: майбутні вихователі, заклади дошкільної освіти, ціннісно-сміслові орієнтації, ціннісно-смістова освітня парадигма, фахова підготовка, заклади вищої освіти, аксіологічно-смістова освітнє середовище, система.

ABSTRACT

Bader S.O. The system of formation of value-semantic orientations among future educators of preschool educational institutions through the professional training. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

A dissertation for the Doctor scientific degree of Pedagogical Science in the specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional education. – State Institution „Luhansk Taras Shevchenko National University” of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Starobilsk, 2020.

The dissertation generalizes and original scientific solution of the problem of formation of value-semantic orientations of future educators of preschool education institutions in professional training, which consists in development of theoretical and methodological bases of the corresponding system and experimental verification of its efficiency.

The urgency of the research topic is due to the unstable socio-economic and political situation in the country, the general decline in the level of spiritual culture of the population, the reorientation in the hierarchy of dominant values of young people towards material and pragmatic. Accordingly, the problem of forming value-semantic orientations of future educators of preschool institutions acquires special significance, because they consciously and subconsciously transmit the system of their own values to children of early and preschool age – the future of the nation.

As a result of the analysis of philosophical-sociological and psychological-pedagogical scientific literature the phenomenon „value-semantic orientations of personality” is defined as integrative formation in psychological structure of personality, which is manifested in motives, interests, needs, determines

personality orientation, is formed in the process of its socialization. self-actualization, self-development, self-improvement, effective solution of professional tasks and achievement of life goals.

The study of psychological bases of formation of value-semantic orientations of future educators of preschool education institutions is carried out on the basis of the concept of dynamic functional psychological structure of personality (K. Platonov), basic ideas of T. Antonenko, D. Leontiev, A. Sery, M. Yanitsky concerning factors and psychological mechanisms of formation of corresponding orientations. It is established that in the process of formation of value-semantic orientations of future educators of preschool education institutions all substructures of personality are involved, in particular: biologically conditioned substructure (age, sex, type of nervous system), substructure of forms of reflection (features of mental processes), substructure of experience (knowledge, skills), the substructure of orientation (for yourself, for others, for the profession), as well as abilities and character. The leading factors in the formation of value-semantic orientations of future educators of preschool education are: external (state, society and culture, socio-economic and political factors, media and the Internet, place of residence, education system and features of family education) and internal development of cognitive and emotional spheres, personal activity and initiative, the degree of spiritual maturity and development of moral consciousness, the harmony of the value system). Appropriate psychological mechanisms of transformation of socially recognized values into value-semantic orientations are defined: interiorization, identification, internalization, reflection, emotional inclusion, communication on dialogical bases, understanding.

The leading concept of the study – „value and semantic orientations of future educators of preschool education” – is characterized as an integrative formation of personality in the unity of its components, in particular: motivational (motives, needs, interests), cognitive (knowledge and ideas), emotional and volitional (emotions, experience, volitional processes), activity (skills and abilities), communicative (exchange of values and meanings in the process of

interaction) and reflective (self-analysis, rethinking, self-awareness), which determines the focus on oneself, on another, on the future profession of a child educator early and preschool age, regulates its behavior, influences the choice of life goals and means of achieving it.

The methodological basis for the formation of value-semantic orientations of future educators of preschool education in professional training is the value-semantic educational paradigm, which is based on the idea of attraction of living systems, in particular man, to cognition (theory of autopoetry by F. Varela, U. Maturana) process of activity and excludes the provision of knowledge as ready-made facts.

A study of the problem of formation of value-semantic orientations of future educators of preschool education in pedagogical theory and practice, which proves the lack of comprehensive systematic research in this direction, and value-semantic orientations are understood as acceptance and reproduction of universal values (position of pedagogical axiology in historical and cultural context) or mastering a set of professional values (competence approach). Currently, an integrated approach, within which the educator's personality is considered holistically and in terms of harmony of universal, professional and individual life values, and value-semantic orientations of the educator are considered through focus on themselves, others and the profession, is in its infancy.

It is established that the process of professional training of future educators of preschool education has significant axiological potential, provided it is designed on the basis of value-semantic educational paradigm, and the formation of value-semantic orientations of future educators of preschool education is complex, prolonged, step-by-step. social-humanitarian, research and professional directions of activity with applicants with the use of innovative pedagogical technologies, the content of which is based on the principles of interactivity, dialogicity, meaning-making.

The system of formation of value-semantic orientations of future educators of preschool institutions in professional training is substantiated and meaningfully developed. The corresponding system is interpreted as a holistic, orderly, interdependent set of components (purposeful, subject-subject, semantic,

environmental and technological) that interact with each other and the social environment, allow the functioning of the axiological-semantic educational environment of higher education institution as a main factor of forming semantic orientations of future educators.

The leading components of the system are: purposeful (defines the leading goal as a system-forming factor and the projected result of the system – increasing the level of value-semantic orientations of future educators of preschool education), subject-subject (future educators of preschool education, teachers, children early age), semantic (reflects a set of areas of work for the formation of value-semantic orientations of future educators in professional training at the levels: design of educational environment; scientific and methodological activities with teaching staff of departments, educational activities with future educators of preschool education), environmental reflects a set of conditions in the simulated educational environment that contribute to the formation of value and semantic orientations of future educators of preschool education institutions by involving them in various activities based on interaction with various social institutions), technological (reflects the set of innovative pedagogical technologies in the unity of their forms, methods, tools used at different stages of implementation of the system of formation of value-semantic orientations of future educators of preschool education institutions in professional training).

As a result of the study of the current state of formation of value-semantic orientations of future educators of preschool education institutions, which was carried out on the basis of defined and characterized criteria (value-motivational, emotional-volitional, cognitive-semantic, communicative-activity, reflective) and levels, high low) established mainly low and medium levels of formation of relevant orientations in students throughout the period of study, which confirmed the feasibility of implementing the developed system.

The course of realization of the system of formation of value-semantic orientations of future educators of preschool educational institutions in professional training is covered, which provided activity within three interrelated levels: at the

level of designing axiological-semantic environment of university (specification of mission and strategy of university activity educational and methodological support for their further improvement, creation of scientific laboratories and educational centers, student clubs, clubs, hubs for the implementation of the educational process on the basis of value-semantic educational paradigm), at the level of scientific and methodological activities with teaching staff involved in the process of professional training of future educators (scientific, methodological and organizational-pedagogical areas), and at the level of educational activities with future specialists of the specialty 012 „Preschool education” (educational, social-humanitarian, research and professional areas) in accordance to the stages (adaptive-cognitive, activity-technological and meaningful). The main goal of the adaptive-cognitive stage was the adaptation of future educators of preschool institutions to the conditions of axiological-semantic educational environment of the university, awareness and understanding of the essence of values and meanings (values-knowledge) within it, active self-actualization – leading activities – educational and socio-humanitarian). The activity-technological stage aimed to create conditions for awareness and acceptance by future educators of necessary values (transformation of values-knowledge into values-principles and values-quality), modeling of adequate life strategy by integrating educational and professional activities. The purpose of the meaning-making stage was to create conditions for the reproduction of accepted values and meanings by applicants in various activities, the formation of a clear life goal (value-goal) and awareness of ways to achieve it (value-means) based on value-semantic orientations.

The results of research and experimental work showed a significant increase in the level of formation of value and semantic orientations of future educators of preschool institutions by all criteria, which confirmed the effectiveness of the system developed and implemented by us.

The scientific novelty of the study is that: for the first time the theoretical and methodological foundations of the system of formation of value-semantic orientations of future educators of preschool education institutions in professional

training are substantiated, containing the following components: whole-effective, subject-subject, content, environment, technology; The vectors of value-semantic educational paradigm in professional training of future educators of preschool education institutions based on the ideas of autopoiesis, active activity as determinants of the process of transformation of values into value-semantic orientations of personality, recognition of educational process as interchange of values and meanings between its meanings and meanings self-development and self-improvement of the future specialist; the concept of „value-semantic orientations of future educators of preschool education institutions”, „system of formation of value-semantic orientations of future educators of preschool education institutions in professional training” was introduced into scientific circulation; the axiological-semantic educational environment is modeled as a leading factor in the formation of value-semantic orientations of future educators of preschool educational institutions in professional training; identified and characterized components (motivational, cognitive, emotional-volitional, activity, communicative and reflective), criteria (value-motivational, emotional-volitional, cognitive-semantic, communicative-activity, reflective), relevant indicators and levels of formation-orientations future educators of preschool education institutions (high, secondary, low); improved: content, organizational forms, methods, educational and methodological support of professional training of future educators of preschool education institutions; content, typology of tasks for practical classes, independent, research work of applicants and pedagogical practices; acquired further development: theoretical provisions of professional training of future educators of preschool institutions; interpretation of basic concepts (value, meaning, value-semantic orientations of personality), educational paradigms (humanistic, semantic, axiological) and scientific approaches (existential, systemic, synergetic, personal-subjective, environmental, activity-reflective, competence-reflective, reflective).

The practical significance of the obtained research results lies in the development of the program and educational and methodological support of

special courses „Axiopedagogy” and „Axiological principles of preschool education”; author's educational programs and content of professional cycle courses, in particular: „Preschool pedagogy: integrated course”, „Management in the system of preschool education”, „Development and upbringing of young children”; a bank of media texts to work with future educators of preschool education institutions within the disciplines of the professional cycle; manuals: „Introducing children to the social environment”, „Development of critical thinking of future primary school teachers”; educational and methodical sets for work with preschool children and preparation of future educators of preschool educational institutions for further professional activity.

The results of the study can be used in the process of professional training of future educators in higher education institutions of different levels, professional and practical training of applicants for pedagogical profile, self-educational activities of future specialists of psychological and pedagogical institutes/faculties, in the system of professional development of educators. providing normative and variable educational components, self-educational activity of students.

Key words: future educators, preschool education institutions, value-semantic orientations, value-semantic educational paradigm, professional training, higher education institutions, axiological-semantic educational environment, system.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації:

Монографії:

1. Бадер С. О. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці: монографія. Київ : Талком, 2020. 452 с.

Навчально-методичні посібники, навчальні програми,

методичні матеріали:

2. Бадер С. О., Ліннік О. О. Управління педагогічними системами: навч. посіб. Луганськ : СПД Резніков, 2011. 220 с.

3. Бадер С. О. Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям : методичні рекомендації. Харків : СПД Резніков, 2015. 135 с.

4. Бадер С. О., Варяниця Л. О. Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям (молодший дошкільний вік): навч.-метод. посіб. для студентів спеціальності 012 „Дошкільна освіта”. Старобільськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”. 2020. 136 с.

5. Бадер С. О., Починкова М. М. Формування критичного мислення учителів початкової школи: технологічний аспект. Т. 2. Дисципліна „Менеджмент в системі початкової освіти”. Старобільськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2020. 146 с.

6. Гавриш Н., Бадер С. Стаєнна О. Сонечко мандрує Україною : зб. фольклорних та літ. творів для дітей старшого дошкільного віку. Київ : Генеза, 2014. 36 с.

7. Гавриш Н., Бадер С. Стаєнна О. Сонечко мандрує Україною : методичні рекомендації та демонстраційні карки. Київ : Генеза, 2014. 40 с.

8. Гавриш Н., Бадер С. Стаєнна О. Сонечко мандрує Україною : зошит з українознавчими творчими завданнями для дітей старшого дошкільного віку. Київ : Генеза, 2015. 40 с.

9. Гавриш Н., Бадер С. Стаєнна О. Казкові стежиночки. Знайомство дітей середнього дошкільного віку з художнім словом: навчально-методичний

комплект. Київ : Генеза, 2017. 20 с.

Статті в наукових фахових виданнях України:

10. Бадер С. О. Управління розвитком учнівського колективу у педагогічній спадщині А. С. Макаренка. *Вісн. Луган. нац. унту ім. Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2013. №7(2). С. 133–139.

11. Бадер С. О. Змістовний аспект технології виховання духовної культури молодого покоління Н. Крилової. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Педагогіка і психологія. 2014. Вип. 42. Ч. I. С. 17–23.

12. Бадер С. О., Милокост Я. О. Критерії, показники та рівні практичної готовності майбутніх вихователів до соціалізації старших дошкільників в умовах ДНЗ. *Вісн. Луган. нац. унту ім. Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2014. №5(2). С. 92–98.

13. Бадер С. О. Сутнісна характеристика категорії „професійна рефлексія майбутнього фахівця з дошкільної освіти”. *Вісн. Луган. нац. унту ім. Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2018. №3 (137). С. 139–144.

14. Бадер С. О. Особливості соціального розвитку дітей третього року життя. *Вісн. Луган. нац. унту ім. Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2018. №6(320). С. 6–11.

15. Бадер С. О. Методологічні засади проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 64. С. 10–15.

16. Бадер С. О. Соціально-педагогічна профілактика дезадаптації студентів першого року навчання. *Вісн. Луган. нац. унту ім. Тараса Шевченка*. 2018. №8(322). Ч. II. С. 160–166.

17. Бадер С. О. Сутнісна характеристика категорії „ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів”. *Науковий Вісник Ужгородського університету*. Педагогіка. Соціальна робота. 2018. Вип. 2(43). С. 25–29.

18. Бадер С. О. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у філософській науці. *Вісн. Луган. нац. унту ім. Тараса Шевченка*.

Педагогічні науки. 2019. №6(329). Ч. I. С. 135–143.

19. Бадер С. О. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у психологічній науці. *Вісн. Луган. нац. унту ім. Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2019. №1(324). С. 166–177.

20. Бадер С. О. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у соціологічних вимірах. *Вісн. Луган. нац. унту ім. Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2019. №3(326). С. 5–14.

21. Бадер С. О. Класифікація цінностей та ціннісно-сміслових орієнтацій особистості. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 14. Т. 1. С. 18–22.

22. Бадер С. О. Критерії та показники сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 15. Т. 2. С. 9–13.

23. Бадер С. О. Фактори формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. №72. С. 42–45.

24. Бадер С. О. Сутність і структура ціннісно-сміслових орієнтацій вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий Вісник Донбасу : електронне наукове фахове видання*. 2019. №1-2 (39–40). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2 \(39-40\)/bsozdo.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2 (39-40)/bsozdo.pdf)

25. Бадер С. О. Педагогічна практика як засіб формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 1. С. 147–151.

26. Бадер С. О. Діалог як технологія формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній шк.* 2020. №69. Т. 2. С. 15–18.

27. Бадер С. О. Технологія розв'язання моральних дилем як засіб формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. Т. 1. С. 77–80.

28. Бадер С. О. Технологія навчального тренінгу як засіб формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Вісн. Луган. нац. унту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2020. №2(333). Ч. 1. С. 39–46.

Статті у періодичних виданнях зарубіжних країн та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз:

29. Бадер С. О. Технології формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Освіта та педагогічна наука.* 2019. №3(172). С. 10–18.

30. Бадер С. О. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у сучасних педагогічних студіях. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. Серія: Педагогіка.* 2019. Вип. 25. С. 172–177. (*Index Copernicus*).

31. Бадер С. О. Аксіологічно-сміслові середовище закладів вищої освіти як чинник формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів. *Slovak international scientific journal.* 2020. №8.Vol. 2. P. 42–45.

32. Бадер С. О. Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Slovak international scientific journal.* 2020. №39. Vol. 3. P.9–11.

33. Bader S. A. Media text as means of forming the value-sense or future kindergarten education. *The European Journal Humanities and Social Sciences.* 2020. №2. P. 79–82.

34. Бадер С. О. Системний підхід у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. Серія: Педагогіка.* 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 127–131.

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

35. Бадер С. О. Аксіологічні засади педагогіки В. О. Сухомлинського. *Педагогічні вектори: В. О. Сухомлинський і сучасність : матеріали*

регіональної науково-практичної конференції. Лисичанськ : ФОП Чернов О. Г., 2018. С. 15–19.

36. Бадер С. О. Сутність категорії „смысл” у психолого-педагогічній літературі. *Актуальні питання сучасних педагогічних наук*: збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції, Одеса, 15–16 лютого 2019 р. Ч. I. Одеса, 2019. С. 54–57.

37. Бадер С. О. Формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів у процесі науково-дослідної роботи. *Педагогічні науки: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень*: матеріали II науково-практичної конференції, Херсон, 27–28 березня 2020. Херсон, 2020. С. 48–52.

38. Бадер С. О. Ейджизм як результат деформації ціннісно-смыслові сфери студентів. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 6–7 березня 2020. Ч. 2. Київ, 2020. С. 8–11.

39. Бадер С. О. Аксіологічно-смыслове середовище закладів вищої освіти : сутність та структура. *Інноваційні технології в дошкільній освіті* : збірник наукових статей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, Переяслав-Хмельницький, 28–29 квітня 2020. Переяслав–Хмельницький, 2020. С. 31–35.

40. Бадер С. О. Проблема формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх педагогів у педагогічній спадщині К. Ушинського. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства* : збірник тез міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 13–14 березня 2020. Харків, 2020. С. 56–59.

41. Бадер С. О. Реалізація технології розвитку критичного мислення для формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів: практичний аспект. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук* : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. Львів, 27–28

березня 2020. Львів, 2020. С. 107–111.

42. Бадер С. О. Становлення ціннісно-сислової парадигми в освіті: стан та перспективи. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Т. VIII: Діалог у розвитку науки та освіти. Конін – Ужгород – Київ – Херсон, 2020. С. 71–74.

43. Бадер С. О. Педагогічні умови формування ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах освітніх інновацій: збірник наукових робіт учасників всеукраїнської науково-практичної конференції*. Старобільськ, 7 квітня 2020. Старобільськ, 2020. С. 11–15.

44. Бадер С. О. Структура ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх педагогів: теоретичний аналіз проблеми. *Психологія і педагогіка: актуальні питання: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції*. Харків, 10–11 квітня 2020. Харків, 2020. С. 66–69.

45. Бадер С. О. Загальнолюдські цінності у структурі ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку України та світі : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса, 17–18 квітня 2020. Одеса, 2020. С. 129–133.

46. Бадер С. О. Особистісні цінності у структурі ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Efektivní nástroje moderních věd : Materiály XVI Mezinárodní vědecko-praktická konference*. Vol. 7. Praha, 2020. С. 10–13.

47. Бадер С. О. Професійні цінності у структурі ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Eurasian scientific congress : Abstracts of IV International Scientific and Practical Conference*, Barcelona, April 19–21, 2020. Barcelona, 2020. Pp. 180–188.

48. Бадер С. О. Проблема фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО крізь призму ціннісно-сисловвої парадигми в освіті. *The 2 nd International scientific and practical conference „Innovative development of*

science and education”: Abstracts of II International Scientific and Practical Conference. Athens, April 26–28, 2020. Athens, 2020. Pp. 239–244.

49. Бадер С. О. До проблеми дезадаптації студентів першого року навчання. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 30 листопада – 1 грудня, 2018. Ч. I. Київ, 2018. С. 107–109.

50. Бадер С. О., Борисенко К. Ю. До проблеми формування духовних цінностей дітей дошкільного віку. *Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти* : збірник наукових праць за матеріалами X всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Київ, 23–34 квітня 2020. Київ, 2020. С. 95–98.

LIST OF SCIENTIFIC WORKS OF THE APPLICANT

Scientific works in which the main results of the thesis are published:

Monographs:

1. Bader S. O. Formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriiientatsii maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u fakhovii pidhotovtsi: monohrafiia. Kyiv : Talkom, 2020. 452 s.

Textbooks:

2. Bader S. O., Linnik O. O. Upravlinnia pedahohichnymy systemamy: navch. posib. Luhansk : SPD Rieznikov, 2011. 220 s.

3. Bader S. O. Oznaiomlennia ditei z suspilnym dovkilliam : metodychni rekomendatsii. Kharkiv : SPD Rieznikov, 2015. 135 s.

4. Bader S. O., Varyanytsia L. O. Oznaiomlennia ditei z suspilnym dovkilliam (molodshyi doshkilnyi vik): navch.-metod. posib. dlia studentiv spetsialnosti 012 „Doshkilna osvita”. Starobilsk : Vyd-vo DZ „LNU imeni Tarasa Shevchenka”. 2020. 136 s.

5. Bader S. O., Pochynkova M. M. Formuvannia krytychnoho myslennia uchyteliv pochatkovoї shkoly: tekhnolohichni aspekt. T. 2. Dystsyplina „Menedzhment v systemi pochatkovoї osvity”. Starobilsk : Vyd-vo DZ „LNU

imeni Tarasa Shevchenka”, 2020. 146 s.

6. Havrysh N., **Bader S.** Staienna O. Sonechko mandruie Ukrainoiu : zb. folklornykh ta lit. tvoriv dlia ditei starshoho doshkilnogo viku. Kyiv : Heneza, 2014. 36 s.

7. Havrysh N., **Bader S.** Staienna O. Sonechko mandruie Ukrainoiu : metodychni rekomendatsii ta demonstratsiini karky. Kyiv : Heneza, 2014. 40 s.

8. Havrysh N., **Bader S.** Staienna O. Sonechko mandruie Ukrainoiu : zoshyt z ukrainoznavchymy tvorchymy zavdanniamy dlia ditei starshoho doshkilnogo viku. Kyiv : Heneza, 2015. 40 s.

9. Havrysh N., **Bader S.** Staienna O. Kazkovi stezhynochky. Znaiomstvo ditei serednogo doshkilnogo viku z khudozhnim slovom: navchalno-metodychnyi komplekt. Kyiv : Heneza, 2017. 20 s.

Scientific works in scientific professional editions of Ukraine:

10. **Bader S. O.** Upravlinnia rozvytkom uchnivskoho kolektyvu u pedahohichnii spadshchyni A. S. Makarenko. *Visn. Luhan. nats. untu im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky.* 2013. №7(2). S. 133–139.

11. **Bader S. O.** Zmistovnyi aspekt tekhnolohii vykhovannia dukhovnoi kultury molodoho pokolinnia N. Krylovoi. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia.* 2014. Vyp. 42. Ch. I. S. 17–23.

12. **Bader S. O.,** Mylokost Ya. O. Kryterii, pokaznyky ta rivni praktychnoi hotovnosti maibutnykh vykhovateliv do sotsializatsii starshykh doshkilnykiv v umovakh DNZ. *Visn. Luhan. nats. untu im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky.* 2014. №5(2). S. 92–98.

13. **Bader S. O.** Sutnisna kharakterystyka katehorii „profesiina refleksiiia maibutnoho fakhivtsia z doshkilnoi osvity”. *Visn. Luhan. nats. untu im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky.* 2018. №3 (137). S. 139–144.

14. **Bader S. O.** Osoblyvosti sotsialnoho rozvytku ditei tretoho roku zhyttia. *Visn. Luhan. nats. untu im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky.* 2018. №6(320). S. 6–11.

15. **Bader S. O.** Metodolohichni zasady problemy formuvannia tsinnisno-

smyslovykh orientatsii maibutnikh vykhovateliv. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. 2018. Vyp. 64. S. 10–15.

16. Bader S. O. Sotsialno-pedahohichna profilaktyka dezadaptatsii studentiv pershoho roku navchannia. *Visn. Luhan. nats. untu im. Tarasa Shevchenka*. 2018. №8(322). Ch. II. S. 160–166.

17. Bader S. O. Sutnisna kharakterystyka katehorii „tsinnisno-smyslovi oriiientatsii maibutnikh vykhovateliv”. *Naukovyi Visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Pedahohika. Sotsialna robota*. 2018. Vyp. 2(43). S. 25–29.

18. Bader S. O. Problema formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriiientatsii osobystosti u filosofskii nautsi. *Visn. Luhan. nats. untu im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. 2019. №6(329). Ch. I. S. 135–143.

19. Bader S. O. Problema formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriiientatsii osobystosti u psykhologichnii nautsi. *Visn. Luhan. nats. untu im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. 2019. №1(324). S. 166–177.

20. Bader S. O. Problema formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriiientatsii osobystosti u sotsiolohichnykh vymirakh. *Visn. Luhan. nats. untu im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. 2019. №3(326). S. 5–14.

21. Bader S. O. Klasyfikatsiia tsinnostei ta tsinnisno-smyslovykh oriiientatsii osobystosti. *Innovatsiina pedahohika*. 2019. Vyp. 14. T. 1. S. 18–22.

22. Bader S. O. Kryterii ta pokaznyky sformovanosti tsinnisno-smyslovykh oriiientatsii maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity. *Innovatsiina pedahohika*. 2019. Vyp. 15. T. 2. S. 9–13.

23. Bader S. O. Faktory formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriiientatsii maibutnikh vykhovateliv ZDO. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. 2019. №72. S. 42–45.

24. Bader S. O. Sutnist i struktura tsinnisno-smyslovykh oriiientatsii vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity. *Naukovyi Visnyk Donbasu : elektronne naukove fakhove vydannia*. 2019. №1-2 (39–40). URL:

[http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2 \(39-40\)/bsozdo.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2 (39-40)/bsozdo.pdf)

25. Bader S. O. Pedahohichna praktyka yak zasib formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriientsatsii maibutnikh vykhovateliv. *Innovatsiina pedahohika*. 2020. Vyp. 21. T. 1. S. 147–151.

26. Bader S. O. Dialoh yak tekhnolohiia formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriientsatsii maibutnikh vykhovateliv ZDO u fakhovii pidhotovtsi. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shk.* 2020. №69. T. 2. S. 15–18.

27. Bader S. O. Tekhnolohiia rozv'iazannia moralnykh dylem yak zasib formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriientsatsii maibutnikh vykhovateliv. *Innovatsiina pedahohika*. 2020. Vyp. 22. T. 1. S. 77–80.

28. Bader S. O. Tekhnolohiia navchalnoho treninhu yak zasib formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriientsatsii maibutnikh vykhovateliv ZDO. *Visn. Luhan. nats. untu im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. 2020. №2(333). Ch. 1. S. 39–46.

Publications in the scientific specialized editions of foreign states and in the editions included in the list of international scientometric databases:

29. Bader S. O. Tekhnolohii formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriientsatsii maibutnikh vykhovateliv ZDO. *Osvita ta pedahohichna nauka*. 2019. №3(172). S. 10–18 (*Ulrichsweb Global Serials Directory*).

30. Bader S. O. Problema formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriientsatsii maibutnikh vykhovateliv ZDO u suchasnykh pedahohichnykh studiiakh. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuzivskyi zb. nauk. pr. molodykh vchenykh Drohobyts. derzh. ped. un-tu im. I. Franka. Serii: Pedahohika*. 2019. Vyp. 25. S. 172–177 (*Index Copernicus*).

31. Bader S. O. Aksiolohichno-smyslove seredovyshe zakladiv vyshchoi osvity yak chynnyk formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriientsatsii maibutnikh vykhovateliv. *Slovak international scientific journal*. 2020. №8. Vol. 2. P. 42–45.

32. Bader S. O. Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia yak zasib formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriientsatsii maibutnikh vykhovateliv ZDO.

33. Bader S. A. Media text as means of forming the value-sense or future kindergarten education. *The European Journal Humanities and Social Sciences*. 2020. №2. P. 79–82.

34. Bader S. O. Systemnyi pidkhid u formuvanni tsinnisno-smyslovykh oriientsatsii maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuzivskyi zb. nauk. pr. molodykh vchenykh Drohobys. derzh. ped. un-tu im. I. Franka. Serii: Pedahohika*. 2020. Vyp. 27. T. 1. S. 127–131 (*Index Copernicus*).

Published works of approbatory character:

35. Bader S. O. Aksiolohichni zasady pedahohiky V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni vektory: V. O. *Sukhomlynskyi i suchasnist* : materialy rehionalnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Lysychansk : FOP Chernov O. H., 2018. S. 15–19.

36. Bader S. O. Sutnist katehorii „smysl” u psykhologo-pedahohichnii literaturi. *Aktualni pytannia suchasnykh pedahohichnykh nauk*: zbirnyk naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Odesa, 15–16 liutoho 2019 r. Ch. I. Odesa, 2019. S. 54–57.

37. Bader S. O. Formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriientsatsii maibutnikh vykhovateliv u protsesi naukovo-doslidnoi roboty. *Pedahohichni nauky: istoriia rozvytku, suchasnyi stan ta perspektyvy doslidzhen*: materialy II naukovo-praktychnoi konferentsii, Kherson, 27–28 bereznia 2020. Kherson, 2020. S. 48–52.

38. Bader S. O. Eidzhyzm yak rezultat deformatsii tsinnisno-smyslovoi sfery studentiv. *Suchasni dosiahnennia vitchyznianskykh vchenykh u haluzi pedahohichnykh ta psykhologichnykh nauk* : materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Kyiv, 6–7 bereznia 2020. Ch. 2. Kyiv, 2020. S. 8–11.

39. Bader S. O. Aksiolohichno-smyslove seredovyshe zakladiv vyshchoi osvity : sutnist ta struktura. *Innovatsiini tekhnologii v doshkilnii osviti* : zbirnyk naukovykh statei za materialamy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet konferentsii, Pereiaslav-Khmelnyskyi, 28–29 kvitnia 2020.

Pereiaslav–Khmelnyskyi, 2020. S. 31–35.

40. Bader S. O. Problema formuvannia tsinnisno-smyslovykh orientatsii maibutnykh pedahohiv u pedahohichnii spadshchyni K. Ushynskoho. *Vplyv dosiahnen psykholohichnykh i pedahohichnykh nauk na rozvytok suchasnoho suspilstva* : zbirnyk tez mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kharkiv, 13–14 bereznia 2020. Kharkiv, 2020. S. 56–59.

41. Bader S. O. Realizatsiia tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia dlia formuvannia tsinnisno-smyslovykh orientatsii maibutnykh vykhovateliv: praktychnyi aspekt. *Nove ta tradytsiine u doslidzhenniakh suchasnykh predstavnykiv psykholohichnykh ta pedahohichnykh nauk* : zbirnyk tez naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Lviv, 27–28 bereznia 2020. Lviv, 2020. S. 107–111.

42. Bader S. O. Stanovlennia tsinnisno-smyslovoi paradyhmy v osviti: stan ta perspektyvy. *Rozvytok suchasnoi osvity i nauky: rezultaty, problemy, perspektyvy*. T. VIII: Dialoh u rozvytku nauky ta osvity. Konin – Uzhhorod – Kyiv – Kherson, 2020. S. 71–74.

43. Bader S. O. Pedahohichni umovy formuvannia tsinnisno-smyslovykh orientatsii maibutnykh vykhovateliv ZDO. *Pidhotovka fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoï osvity v umovakh osvitnikh innovatsii*: zbirnyk naukovykh robit uchasnykiv vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Starobilsk, 7 kvitnia 2020. Starobilsk, 2020. S. 11–15.

44. Bader S. O. Struktura tsinnisno-smyslovykh orientatsii maibutnykh pedahohiv: teoretychnyi analiz problemy. *Psykholohiia i pedahohika: aktualni pytannia*: zbirnyk tez mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kharkiv, 10–11 kvitnia 2020. Kharkiv, 2020. S. 66–69.

45. Bader S. O. Zahalnoliudski tsinnosti u strukturi tsinnisno-smyslovykh orientatsii maibutnykh vykhovateliv ZDO. *Pedahohika i psykholohiia: napriamky ta tendentsii rozvytku Ukrainy ta sviti* : zbirnyk naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Odesa, 17–18 kvitnia 2020. Odesa, 2020. S. 129–133.

46. Bader S. O. Osobystisni tsinnosti u strukturi tsinnisno-smyslovykh orientatsii maibutnikh vykhovateliv ZDO. *Efektivní nástroje moderních věd : Materiály XVI Mezinárodní vědecko-praktická konference*. Vol. 7. Praha, 2020. S. 10–13.

47. Bader S. O. Profesiini tsinnosti u strukturi tsinnisno-smyslovykh orientatsii maibutnikh vykhovateliv ZDO. *Eurasian scientific congress : Abstracts of IV International Scientific and Practical Conference, Barcelona, April 19–21, 2020*. Barcelona, 2020. Pp. 180–188.

48. Bader S. O. Problema fakhovoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv ZDO kriz pryзму tsinnisno-smyslovoi paradyhmy v osviti. *The 2 nd International scientific and practical conference „Innovative development of science and education”*: Abstracts of II International Scientific and Practical Conference. Athens, April 26–28, 2020. Athens, 2020. Pp. 239–244.

49. Bader S. O. Do problemy dezadaptatsii studentiv pershoho roku navchannia. *Naukova dyskusii: pytannia pedahohiky ta psykhologhii* : materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv, 30 lystopada – 1 hrudnia, 2018. Ch. I. Kyiv, 2018. S. 107–109.

50. Bader S. O., Borysenko K. Yu. Do problemy formuvannia dukhovnykh tsinnosteï ditei doshkilnoho viku. *Formuvannia profesionalizmu fakhivtsia v systemi bezperervnoi osvity* : zbirnyk naukovykh prats za materialamy Kh vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii. Kyiv, 23–34 kvitnia 2020. Kyiv, 2020. S. 95–98.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	31
ВСТУП	32
РОЗДІЛ 1. ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ФОКУСІ НАУКОВОГО ДИСКУРСУ.....	47
1.1. Ціннісно-сміслові орієнтації особистості як міждисциплінарний феномен	47
1.2. Психологічні основи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.....	83
1.3. Сутність і структура ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.....	115
Висновки до розділу 1	135
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ..	138
2.1. Методологічні засади формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО	138
2.1.1. Ціннісно-сміслова парадигма в освіті	138
2.1.2. Методологічні підходи до формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО	152
2.2. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в педагогічній теорії і практиці.....	172
2.3. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО як процес фахової підготовки	195
Висновки до розділу 2	226
РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО- СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО	230
3.1. Теоретичне обґрунтування та моделювання системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх	

вихователів ЗДО	230
3.2. Характеристика компонентів системи формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО	254
3.2.1. Ціле-результативний компонент.....	254
3.2.2. Суб'єкт-суб'єктний компонент.....	263
3.2.3. Змістовий компонент.....	287
3.2.4. Середовищний компонент.....	297
3.2.5. Технологічний компонент.....	313
Висновки до розділу 3	339
РОЗДІЛ 4. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	342
4.1. Дослідження сучасного стану сформованості ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО	342
4.2. Упровадження системи формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у процес фахової підготовки.....	368
4.3. Оцінка ефективності системи формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.....	412
Висновки до розділу 4	437
ВИСНОВКИ	441
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	447
ДОДАТКИ	500

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДСВО – Державний стандарт вищої освіти

ЕГ – експериментальна група

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ЗМІ – засоби масової інформації

ЗУ – Закон України

ЗУН – знання, уміння, навички

КГ – контрольна група

НМЗ – навчально-методичне забезпечення

НМК – навчально-методичний комплекс

НП – навчальний план

ОП/ОПП – освітня програма/освітньо-професійна програма

РПД – робоча програма дисципліни

ТРВЗ – технологія розв’язання винахідницьких завдань

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний світ є динамічним та таким, що швидко змінюється, трансформується. З одного боку, це є запорукою поступового прогресу, з іншого – провокує ситуацію невизначеності, наслідком чого є заміна споконвічних загальнолюдських ціннісних орієнтирів, переорієнтація в ієрархічній системі цінностей та особистісних смислів людини в бік більш прагматичних, матеріальних, формування так званого „споживчого суспільства” тощо. Особливо гостро означена проблема постає для України, яка лише розпочинає шлях незалежності в складних економічних та соціально-політичних умовах. Тривалий воєнний конфлікт на сході України, анексія АР Крим провокують відчуття нестабільності в більшості населення, утрату ціннісно-сміслових орієнтирів, спрямовує на задоволення базових фізіологічних та психологічних потреб, зокрема, у харчуванні, житлі та безпеці. На наш погляд, така ситуація зумовлює, по-перше, необхідність перегляду сучасної системи цінностей особистості, по-друге, вимагає від суспільства та держави активних дій щодо формування позитивних цінностей у молодого покоління з урахуванням зовнішніх впливів. Імовірно, що ціннісно-сміслові орієнтації молоді в подальшому визначатимуть вектор розвитку країни, що вимагає розширення аксіологічного складника в змісті підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти (ЗВО), зокрема, майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО), адже власну систему цінностей вони свідомо й підсвідомо проєктують на дітей раннього та дошкільного віку – майбутнє нації.

Необхідність і своєчасність розв’язання означеної проблеми підтверджено низкою нормативних документів, зокрема Законами України „Про освіту” (2017), „Про вищу освіту” (2014), „Про дошкільну освіту” (2001), Концепцією розвитку педагогічної освіти (2018), Концепцією освіти дітей раннього і дошкільного віку (2020), Концепцією Нової української

школи (2016), Базовим компонентом дошкільної освіти (2012), програмами навчання й розвитку дітей дошкільного віку, де зазначено, що сучасна дошкільна освіта потребує фахівців із сформованою на високому рівні системою ціннісно-смыслових орієнтацій та які здатні реалізовувати освітній процес на засадах ціннісно-смыислової освітньої парадигми. Крім того, вихователь є тим агентом соціалізації для дітей раннього й дошкільного віку, що неодмінно впливає на формування світогляду дитини, способів її взаємодії з іншими та вибір моделі поведінки. Це зумовлює орієнтацію фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО на першочергове формування в них ціннісно-смыслових орієнтацій, що визначатимуть вектор їхньої життєвої стратегії.

Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх педагогів закладено в роботах О. Абдулліної, О. Антонової, В. Бондаря, Н. Волкової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Кондрашової, О. Кучерявого, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Пехоти, О. Савченко, Л. Сбітневої, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, С. Харченка, С. Шехавцової та ін. Різні аспекти проблеми професійної й фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО ґрунтовно досліджено в студіях вітчизняних учених, зокрема: Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богущ, С. Гаврилюк, Н. Гавриш, Т. Жаровцевої, Л. Зданевич, О. Кононко, О. Кучерявого, В. Кузя, К. Крутій, О. Листопад, М. Машовець, Т. Поніманської, Т. Степанової, Т. Танько та ін. Передумови становлення ціннісно-смыислової парадигми в освіті висвітлено в працях І. Беха, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Т. Калюжнової, В. Кременя, Є. Неборського, Ю. Пелеха, А. Серого, М. Яницького.

Дослідження концепту „ціннісно-смыслові орієнтації” репрезентовано через категорії „цінність” та „смысл” у філософській (І. Бакума, В. Віндельбанд, Г. Гегель, Е. Гуссерль, Г. Р. Лотце, І. Кант, Г. Ріккерт, Ж.-П. Сартр, В. Тугаринов, Ф. Ніцше, М. Хайдеггер, М. Шеллер), соціологічній (П. Блау, М. Вебер, Е. Дюркгейм, А. Здравомислов, Ф. Знанецький, Дж. Мід, В. Ольшанський, Т. Парсонс, А. Ручка, П. Сорокін,

У. Томас, Л. Юлдашев, В. Ядов), психологічній (О. Асмолов, Л. Божович, Б. Братусь, Л. Виготський, З. Карпенко, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, А. Маслоу, Г. Радчук, К. Роджерс, М. Рокич, С. Рубінштейн, А. Серий, Д. Узнадзе, В. Франкл, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Г. Юнг, М. Яницький, Ф. Яшин) та педагогічній науці (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський; Ш. Амонашвілі, Н. Асташова, В. Бабич, І. Бех, І. Зязюн, А. Кир'якова, В. Кремень, Л. Михальцова, Ю. Пелех, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Н. Ткачова, Г. Чижакова та ін.).

Вивченню проблеми формування ціннісно-сислової сфери особистості присвячено розвідки Т. Антоненко, Б. Братуся, С. Бубнової, І. Галяна, З. Карпенко, О. Москаленко, Г. Радчук, А. Серого, А. Фурмана, М. Яницького та ін. Проблему становлення ціннісно-сислової сфери, ціннісних орієнтацій та системи професійних цінностей майбутнього вихователя ЗДО розкрито в роботах Г. Андрюніної, Т. Величко, Ю. Волинець, Н. Гавриш, О. Горбатової, С. Гусаківської, Л. Добровольської, С. Камінської, О. Кудашкіної, О. Лисенко, О. Падалки, Р. Пріми, Г. Цветкової та ін.

Значущими для нас є дисертаційні роботи останніх років, у яких розкрито різні аспекти проблеми формування ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх фахівців, зокрема: структура та динаміка ціннісних (Ф. Яшин) та ціннісно-сисложиттєвих (Насраддін Е. Мохамадд) орієнтацій здобувачів; структурно-рівневі характеристики ціннісно-сислової сфери особистості (Д. Парфьонова); психологічні особливості становлення ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів (В. Дуб); ціннісне самовизначення особистості здобувача в умовах університетської освіти (В. Повзун); формування ціннісних (О. Клименко, Н. Попованова, Н. Свещинська, Н. Шемигон), ціннісно-світоглядних (О. Спіріна), гуманістичних (Л. Рібакова), демократичних ціннісних (Т. Сергєєва), професійно-ціннісних (І. Смелянова) орієнтацій майбутніх педагогів.

Констатуємо суттєвий внесок учених у дослідження аксіологічної проблематики, у педагогічній науці все ще залишаються маловивченими

теоретико-методологічні засади формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці, відсутня спеціально розроблена педагогічна система, яка б уможлиблювала створення відповідного освітнього середовища ЗВО як провідного чинника смислотворення.

Актуальність проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці підсилена низкою *суперечностей*, що наявні в сучасному суспільстві, науці та педагогічній практиці, зокрема між:

– вимогами сучасного українського суспільства щодо всебічного, гармонійного розвитку особистості з високим рівнем духовності, здатної до примноження національно-культурних цінностей, та загальним падінням рівня духовної культури сучасної молоді, зміщенням акцентів у ієрархії ціннісно-сміслових орієнтації в бік матеріально-прагматичних;

– об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих фахівцях дошкільної освіти, які мають багатий внутрішній світ, високий рівень духовності, сформовану систему ціннісно-сміслових орієнтацій, здатні до самоактуалізації, саморозвитку й самовдосконалення, та недостатнім рівнем сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій у сучасних здобувачів спеціальності 012 „Дошкільна освіта”;

– цілями й завданнями сучасної вищої освіти, вимогами нормативних документів, зокрема Законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про дошкільну освіту” та Базового компонента дошкільної освіти щодо побудови освітнього процесу в ЗДО та ЗВО на аксіологічних засадах та недостатнім рівнем розробленості теоретико-методологічних засад формування ціннісно-сміслових орієнтацій у майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці;

– необхідністю підготовки нового покоління педагогічних кадрів для ЗДО з високим рівнем сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій та

відсутністю системної організації формування ціннісно-сміслових орієнтацій у майбутніх вихователів ЗДО у процесі фахової підготовки.

Отже, актуальність, недостатня розробленість проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці, виявлені суперечності та потреба в їх розв'язанні на науково-теоретичному й практичному рівнях зумовили вибір теми дослідження: **„Система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано в межах проблематики науково-дослідної роботи кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” як складову частину комплексної наукової теми „Система підготовки професійно-компетентних фахівців з дошкільної та початкової освіти” (державний реєстраційний номер 0104U005504). Тему затверджено на засіданні Вченої ради ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (протокол № 10 від 27.04.2018 р.) та узгоджено бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології Національної академії педагогічних наук України (протокол № 5 від 27.11.2018 р.).

Об'єкт дослідження – процес формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

Предметом дослідження – теоретико-методологічні засади системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці.

Мета дослідження – обґрунтування теоретико-методологічних засад системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці та її експериментальна перевірка.

Відповідно до поставленої мети та предмета визначено провідні завдання дослідження:

1. На основі аналізу філософської, соціологічної та психолого-

педагогічної літератури розкрити стан розробленості проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості.

2. Дослідити психологічні основи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

3. Визначити сутність і структуру ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

4. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці крізь призму ціннісно-сміислової освітньої парадигми.

5. Розробити систему формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

6. Визначити та схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

7. Експериментально перевірити ефективність розробленої системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в процесі фахової підготовки.

Концепція дослідження. Ціннісно-сміслові орієнтації особистості розглядаються як інтегративне утворення в психологічній структурі особистості, що виявляється в мотивах, інтересах, потребах, визначає спрямованість особистості, формується в процесі її соціалізації, забезпечує успішність процесів самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення, ефективно вирішення професійних завдань та досягнення життєвих цілей.

Концепція дослідження синтезує три взаємопов'язані концепти (методологічний, науково-теоретичний та технологічний), що зумовлюють реалізацію провідної ідеї: формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці становить систему, яка ґрунтується на засадах ціннісно-сміислової освітньої парадигми, передбачає інтеграцію навчальної, соціально-гуманітарної, науково-дослідної та професійної діяльності шляхом взаємодії з різними соціальними інститутами та використання комплексу інноваційних педагогічних технологій, що

забезпечить імерсивність системи.

Методологічний концепт ґрунтується на засадах ціннісно-сміслової освітньої парадигми, що заснована на ідеях аутопойезису, активній діяльності як детермінанти процесу трансформації цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації особистості, визнання освітнього процесу як взаємообміну цінностями та смислами між його суб'єктами для самоактуалізації, саморозвитку й самовдосконалення майбутнього вихователя ЗДО та синтезує провідні положення таких наукових підходів: екзистенціального, системного, синергетичного, особистісно-суб'єктного, аксіологічного, середовищного, компетентнісного, діяльнісно-рефлексійного та герменевтичного.

Науково-теоретичний концепт містить визначення провідних категорій дослідження, сутності системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці, що розроблена з опорою на психологічну структуру особистості майбутнього вихователя ЗДО та структуру його ціннісно-сміслових орієнтацій з урахуванням відповідних чинників і механізмів їх формування.

Ціннісно-сміслові орієнтації майбутнього вихователя ЗДО розуміємо як інтегративне утворення особистості в єдності її компонентів, зокрема: мотиваційного (мотиви, потреби, інтереси), когнітивного (знання та уявлення), емоційно-вольового (емоції, переживання, вольові процеси), діяльнісного (навички та вміння), комунікативного (взаємообмін цінностями і смислами в процесі інтеракції) та рефлексійного (самоаналіз, переосмислення, усвідомлення свого „Я”), що визначає спрямованість на себе, іншого, майбутню професію вихователя дітей раннього й дошкільного віку, регулює її поведінку, впливає на вибір життєвої мети та засоби її досягнення.

Формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці є складним, багатовекторним, емерджентним, пролонгованим у часі, поетапним процесом: висування суспільно визначених цінностей та цінностей освітнього середовища; усвідомлення та критичне

прийняття відповідних цінностей, трансформація їх у категорію особистісно значущих для майбутнього вихователя ЗДО шляхом залучення його до різних видів діяльності (навчальної, соціально-гуманітарної, науково-дослідної, професійної); відтворення цінностей у поведінці й професійній діяльності та продукування власних життєвих смислів.

Система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО визначається як цілісна, упорядкована, взаємозумовлена сукупність компонентів (ціле-результативного, суб'єкт-суб'єктного, змістового, середовищного та технологічного), що взаємодіють між собою та соціальним оточенням, уможливають функціонування аксіологічно-сміслового освітнього середовища ЗВО як провідного чинника формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Аксіологічно-сміслові освітні середовища ЗВО розуміємо як комплекс умов (соціокультурних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних) та можливостей, що забезпечують упровадження аксіологічного складника в систему фахової підготовки майбутнього вихователя ЗДО та сприяють його особистісному й професійному становленню, постійному саморозвитку та самовдосконаленню, смислотворенню.

Технологічний концепт репрезентує комплекс інноваційних педагогічних технологій у єдності форм, методів та засобів їх реалізації, зокрема: діалогова технологія, технологія навчального тренінгу, технологія розвитку критичного мислення, технологія розв'язання моральних дилем та технологія роботи з медіатекстами, які уможливають реалізацію системи шляхом їх використання в навчальній, соціально-гуманітарній, науково-дослідній та професійній діяльності майбутніх вихователів ЗДО, органічний синтез яких забезпечується відкритістю та імерсивністю системи під час її реалізації у фаховій підготовці.

Гіпотеза дослідження. Процес формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці буде ефективним

за умови його наукового обґрунтування й організації як системи, що містить такі компоненти:

- ціле-результативний, що визначає провідну мету як системоутворювальний чинник та прогнозований результат системи – підвищення рівня сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

- суб'єкт-суб'єктний, що представлено провідними суб'єктами системи, взаємодією між ними на основі діалогічного спілкування (майбутні вихователі ЗДО, викладачі, діти раннього й дошкільного віку);

- змістовий, що відображає сукупність напрямів роботи задля формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці на рівнях: проектування освітнього середовища; науково-методичної діяльності з професорсько-викладацьким складом кафедр (науковий, методичний та організаційно-педагогічний напрями); освітньої діяльності з майбутніми вихователями ЗДО (навчальний, соціально-гуманітарний, науково-дослідний та професійний напрями) на різних етапах роботи з ними (адаптивно-пізнавальному, діяльнісно-технологічному та смислотворчому);

- середовищний – віддзеркалює сукупність умов у змодельованому освітньому середовищі, які сприяють формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО шляхом залучення їх до різних видів діяльності на основі взаємодії з різними соціальними інститутами (закладами освіти, культури, охорони здоров'я);

- технологічний – відображає сукупність інноваційних педагогічних технологій у єдності їх форм, методів, засобів, що застосовуються на різних етапах упровадження системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

Методологічну основу дослідження становлять: філософські та психолого-педагогічні концепції щодо феномену людини як найвищої цінності суспільства; концептуальні положення теорії пізнання, взаємозв'язку теорії та

практики в процесі пізнання та формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, активності суб'єкта в різних видах діяльності; учення про сутність, структуру, рівні методології пізнання; ідеї сучасних гуманістичних освітніх парадигм, зокрема, ціннісно-сміслові освітньої парадигми; концептуальні положення екзистенціального, системного, синергетичного, особистісно-суб'єктного, аксіологічного, середовищного, компетентнісного, діяльнісно-рефлексійного та герменевтичного наукових підходів до фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

Теоретичну основу дослідження становлять положення філософії освіти (В. Андрущенко, І. Бех, Л. Ваховський, І. Зязюн, Б. Коротяєв, В. Кремень, В. Курило, О. Савченко); наукові положення ціннісно-сміслові парадигми освіти (З. Карпенко, Ю. Пелех, А. Серий, М. Яницький); екзистенціального (С. К'еркегор; М. Бердяєв, Е. Гуссерль, А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс); системного (П. Анохін, В. Афанасьєв, В. Беспалько, І. Блауберг, В. Докучаєва, О. Караман, Н. Кузьміна, В. Садовський, С. Харченко, Є. Хриков, Е. Юдін); синергетичного (О. Князева, С. Курдюмов, І. Пригожин, Г. Хакен); особистісно-суб'єктного (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Є. Бонда-ревська, А. Брушлинський, О. Гогоберідзе, Е. Зеєр, О. Ліннік, С. Шехавцова); аксіологічного (Н. Асташова, І. Бех, В. Вакуленко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Ісаєв, В. Кремень, О. Кучерявий, С. Маслов, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Н. Ткачова, Г. Чижакова); середовищного (М. Братко, О. Караман, Ю. Мануйлов, Т. Менг, Л. Новикова, С. Савченко, С. Сергєєв, В. Слободчиков, В. Ясвін); компетентнісного (Г. Беленька, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, А. Хуторський); діяльнісно-рефлексійного (В. Давидов, А. Карпов, М. Марусинець, Т. Осипова, С. Рубінштейн, Г. Щедровицький); герменевтичного (Г.-Г. Гадамер, А. Закірова, В. Зінченко, Р. Пітерс, П. Рікер, Ю. Сенько, П. Херст) методологічних підходів; концептуальні положення щодо розвитку особистості та її ціннісно-сміслові сфери в процесі діяльності (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Л. Виготський, Д. Леонт'єв, С. Рубінштейн,

С. Сєрий, М. Яницький); теоретичні засади професійної та фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, С. Гаврилюк, Н. Гавриш, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, О. Кононко, В. Кузь, О. Кучерявий, К. Крутій, Н. Лисенко, О. Листопад, Т. Степанова, Т. Танько); використання інноваційних педагогічних технологій у процесі формування ціннісних орієнтацій та особистісних смислів майбутніх вихователів ЗДО (Г. Андрюніна, Н. Гавриш, С. Гусаківська, В. Желанова, С. Камінська, О. Лисенко, О. Падалка, Т. Поніманська, Р. Пріма, Г. Цветкова).

Для досягнення мети дослідження та вирішення окреслених завдань використано комплекс **методів**: *теоретичні* – міждисциплінарний аналіз наукової літератури (філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної) з проблеми дослідження для з'ясування стану її розробленості та формулювання термінологічного апарату дисертації; аналіз, синтез, узагальнення теоретичних положень, класифікація задля визначення теоретико-методологічних засад дослідження та його концептуальних ідей; моделювання при розробці моделі системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці; *емпіричні* – анкетування, тестування, бесіда, спостереження, експертна оцінка для з'ясування рівнів сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО на різних етапах дослідження; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) для перевірки ефективності системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці; *методи математичної статистики* для визначення статистичної значущості отриманих у ході експерименту результатів.

Експериментальна база дослідження: дослідно-експериментальну роботу проведено з 2015 по 2020 рр. на базі ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” (м. Слов'янськ), КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія”, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Луганського обласного інституту післядипломної

педагогічної освіти (м. Сєверодонецьк).

Експериментом охоплено 720 здобувачів освіти, 45 викладачів ЗВО. На формувальному етапі експерименту брали участь 322 майбутніх вихователів ЗДО, з яких до експериментальної групи (ЕГ) увійшли 162 особи, до контрольної (КГ) – 160.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше*

– обґрунтовано теоретико-методологічні засади системи формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці, що містить такі компоненти: ціле-результативний, суб'єкт-суб'єктний, змістовий, середовищний, технологічний;

– визначено вектори ціннісно-смилової освітньої парадигми у фаховій підготовці майбутніх вихователів ЗДО, що базується на ідеях аутопойезису, активній діяльності як детермінанти процесу трансформації цінностей у ціннісно-смилові орієнтації особистості, визнання освітнього процесу як взаємообміну цінностями та смислами між його суб'єктами для самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення майбутнього фахівця;

– уведено до наукового обігу поняття „ціннісно-смилові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО”, „система формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці”;

– змодельовано аксіологічно-смилове освітнє середовище ЗВО як провідний чинник формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці;

– визначено й схарактеризовано компоненти (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, діяльнісний, комунікативний та рефлексійний), критерії (ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивно-смиловий, комунікативно-діяльнісний, рефлексійний), відповідні показники та рівні сформованості ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО (високий, середній, низький);

удосконалено: зміст, організаційні форми, методи, навчально-методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО;

зміст, типологію завдань до практичних занять, самостійної, науково-дослідної роботи здобувачів та педагогічних практик;

набули подальшого розвитку: теоретичні положення фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО; трактування базових понять (цінність, смисл, ціннісно-сміслові орієнтації особистості), освітні парадигми (гуманістична, смислова, аксіологічна) та наукові підходи (екзистенціальний, системний, синергетичний, особистісно-суб'єктний, середовищний, діяльнісно-рефлексійний, компетентнісний, герменевтичний).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці програми та навчально-методичного забезпечення спецкурсів „Аксіопедагогіка” та „Аксіологічні засади дошкільної освіти”; авторських навчальних програм та змістового наповнення курсів фахового циклу, зокрема: „Дошкільна педагогіка: інтегрований курс”, „Менеджмент у системі дошкільної освіти”, „Розвиток і виховання дітей раннього віку”; банку медіатекстів для роботи з майбутніми вихователями ЗДО в межах дисциплін фахового циклу; посібників: „Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям”, „Розвиток критичного мислення майбутніх учителів початкових класів”; навчально-методичних комплектів для роботи з дітьми дошкільного віку та підготовки майбутніх вихователів ЗДО до подальшої професійної діяльності.

Результати дослідження можуть бути **використані** в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО у закладах вищої освіти різного рівня, професійно-практичної підготовки здобувачів педагогічного профілю, самоосвітній діяльності майбутніх фахівців психолого-педагогічних інститутів / факультетів, у системі підвищення кваліфікації вихователів-практиків, у розробці навчально-методичного забезпечення нормативних та варіативних освітніх компонентів, самоосвітній діяльності студентів.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (8.05.2020 № 1/403/1), КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” (20.02.2020 № 01-13/133/1), ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”

(27.04.2020 № 68-20-229), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (14.05.2020 № 2136), Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Сєверодонецьк) (7.04.2020 № 182).

Особистий внесок автора в роботах, опублікованих у співавторстві, полягає в теоретичному обґрунтуванні аксіологічного складника освітнього процесу в закладах вищої освіти, що готують фахівців спеціальності 012 „Дошкільна освіта” та 013 „Початкова освіта”, проблеми формування духовних цінностей та ціннісних орієнтацій у процесі соціалізації дітей дошкільного віку.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дисертаційної роботи доповідалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях різних рівнів: *Міжнародних* – „Наукова дискусія: питання педагогіки та психології” (Київ, 2018), „Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук” (Одеса, 2019), „Інноваційні технології в дошкільній освіті” (Переяслав-Хмельницький, 2020), „Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Діалог у розвитку наук та освіти” (Ужгород, 2020), „Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук” (Львів, 2020), „Психологія і педагогіка: актуальні питання” (Харків, 2020), „Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук” (Київ, 2020), „Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI ст.” (Одеса, 2020), „Эффективные инструменты современных наук – 2020” (Прага, Чехія, 2020); „Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства” (Харків, 2020); „Eurasians scientific congress” (Barcelona, Spain, 2020), „Innovative development of science and education” (Athens, Greece, 2020); *Всеукраїнських* – „Трансформація національної системи вищої освіти України в умовах зовнішніх викликів” (Старобільськ, 2016), „Забезпечення якості вищої освіти: європейські й національні стандарти та індикатори” (Старобільськ, 2017, 2018); „Соціалізація особистості в умовах сучасних викликів” (Старобільськ, 2018); „Стратегічні пріоритети філології й

лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні” (Старобільськ, 2019), „Інновації у професійній підготовці педагога в умовах євроінтеграції освітнього процесу: погляд науковців і практиків” (Київ, 2019), „Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти у контексті ідей нової української школи” (Старобільськ, 2019), „Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти” (Переяслав-Хмельницький, 2020), „Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах освітніх інновацій” (Старобільськ, 2020), „Педагогічні науки: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень” (Полтава, 2020), „Сучасна наука та освіта: стан, проблеми, перспективи” (Старобільськ, 2020); *регіональних* – „Сучасна початкова школа – простір освітніх можливостей розвитку молодших школярів” (Старобільськ, 2017), „Освіта для сталого розвитку – дошкільнятам” (Севєродонецьк, 2017), „Педагогічні вектори: В. О. Сухомлинський та сучасність” (Лисичанськ, 2018).

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 50 опублікованих працях, з них 41 – одноосібні, зокрема: 1 монографія, 21 стаття в наукових фахових виданнях України, 3 – у зарубіжних періодичних виданнях, 1 навчально-методичний посібник.

Кандидатська дисертація на тему „Педагогічна підтримка соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку” за спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка – захищена в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка (м. Луганськ) у 2013 році. У тексті докторської дисертації матеріали кандидатської дисертації не використовуються.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається з переліку умовних позначень, вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (559 джерел, з них 19 – іноземною мовою), 14 додатків. Дисертація містить 18 таблиць, 25 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 576 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ФОКУСІ НАУКОВОГО ДИСКУРСУ

1.1. Ціннісно-сміслові орієнтації особистості як міждисциплінарний феномен

Нестабільна політична та соціально-економічна ситуація в сучасному українському суспільстві провокує низку негативних наслідків, провідним з яких є переорієнтація системи цінностей населення в бік матеріальних, таких, що, у першу чергу, пов'язані із задоволенням базових потреб особистості. Означена проблема набуває все більшої актуальності, коли йдеться про студентську молодь, яка навчається в закладах вищої освіти (ЗВО) за педагогічним профілем та в майбутньому стане транслятором цінностей для молодого покоління. Отже, актуальність проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх педагогів загалом та майбутніх вихователів ЗДО зокрема у фаховій підготовці не викликає сумніву та зумовлює, перш за все, необхідність розглянути сутність категорії „ціннісно-сміслові орієнтації особистості” на міждисциплінарному рівні, а саме у філософській, соціологічній, психолого-педагогічній площинах.

Логіка наукового дослідження завжди передбачає аналіз провідної категорії з філософського погляду для системного розуміння сутності аналізованих явищ. Зауважимо, що аналіз філософської літератури дозволяє констатувати, що дефініція „ціннісно-сміслові орієнтації особистості” не є предметом дослідження філософської науки. Проте споріднені категорії, зокрема „цінність”, „смісл”, „смісл життя”, вивчали багато вчених, що дає нам можливість розкрити сутність досліджуваного феномену через семантично близькі поняття.

Так, проблема цінностей, їхньої сутності доволі ґрунтовно

репрезентована у філософській літературі. Опосередковано сутність цінностей визначали ще Платон та Аристотель. Становлення аксіології як науки пов'язано з іменами таких філософів, як Р. Гартман, П. Лапі, Р.-Г. Лотце та ін. Оригінальні погляди з приводу тлумачення цінностей подавали І. Кант, Г. Гегель, Ф. Ніцше, М. Шеллер, Р. Гартман та ін. Своєю чергою, смисл як філософська категорія досліджувалась Г. Ріккертом, Е. Гуссерлем, М. Лосським та ін.

Зауважимо, що в довідковій філософській літературі цінності розуміються як дещо „належне”, „бажане” [487, с. 707 – 708]. Очевидно, що їх потлумачено як абстрактну, ідеальну категорію, таке, до чого варто прагнути.

З іншого боку, філософський словник трактує „смысл” як специфічний зміст, яким особистість наділяє своєї життя, предмети та явища об'єктивного світу в процесі його духовно-практичного освоєння і, внаслідок цього, надає їм певного значення в системі людської культури, в ієрархії суспільних цінностей [Там само, с. 509]. Отже, певний об'єкт (цінність) набуває смислу, якщо він є для людини значущим. Сама по собі цінність може не мати смислу для суб'єкта та залишатись нормою, правилом, що не виконується. Але коли абстрактна цінність набуває для особистості смислу, вона стає орієнтиром у діяльності та поведінці.

Уперше до проблеми цінностей звертається ще Платон у своїх „Діалогах”, який визнає такі цінності („блага”), як здоров'я, краса, родовитість, влада, шана, розсудливість, справедливість, мудрість тощо. Філософ уважав, що благом також є щастя, що полягає саме в мудрості, а мудрості можна навчитися за допомогою наук: „Наука дає людині не лише щастя, але і майстерність у будь-якій справі” [357, с. 281].

Аристотель продовжує думки Платона щодо видів благ та у творі „Велика етика” поділяє їх на три категорії, а саме: ціновані, хвалені та блага-можливості. Перші він визнає як найбільші цінності та відносить до них розум, душу, чесноту тощо. Хваленими є блага, що викликають похвалу

інших, а блага-можливості – це влада, краса, достаток, які можна використати і для добра, і для зла. На думку мислителя, найвищі блага – в душі людини, до них філософ зараховує розумність, чесноту, насолоду [21]. Вірогідно, що вже на ранніх стадіях становлення державності люди замислювались над певними ідеалами (цінностями), яких має прагнути людина. Сьогодні такі цінності визнаються в якості загальнолюдських, тобто таких, що мають стати орієнтиром у житті кожного громадянина.

Для доби Середньовіччя притаманне розмежування вищих цінностей (божественних) та звичайних (мирських) цінностей. До першої категорії відносяться такі цінності, як: Бог, добро, любов, стриманість, терпіння тощо. Людина з її потребами та бажаннями займала найнижче місце в такій ієрархії цінностей [203, с. 43–45]. Безумовно, таке розуміння цінностей зумовлено зверненням до постулатів християнської релігії, але починається умовний розподіл цінностей на духовні й матеріальні.

Ситуація кардинально змінюється в епоху Відродження. Так, звертаючись до проблеми цінностей, М. Монтень відзначає: „... цінність речей залежить від думки, яку ми маємо про них”, до того ж „певна річ, що здобута нами в процесі праці, коштує стільки, скільки вкладено в неї праці” [305]. Як бачимо, філософ підходить до проблеми цінностей з погляду матеріальної значущості (прагматичний підхід), здебільшого маючи на увазі матеріальні цінності, оскільки духовно-моральні, естетичні та загалом загальнолюдські цінності важко оцінити за означеним критерієм.

Пізніше така позиція трансформується в раціоналістичний підхід щодо розуміння цінностей у Новий час (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Р. Декарт, Г. Лейбніц та ін.). Цінністю визнається те, що приносить користь, серед таких: розум, наука, прогрес, свобода тощо.

Значно розширює класифікацію цінностей, чітко розмежовуючи їх, І. Кант, який убачає найвищу цінність у моральній культурі людини, а моральну поведінку особистості розглядає як прояв її власної волі та зазначає, що світ цінностей творить виключно сама людина. І. Кант виокремлює три

рівні цінностей: ті, що мають ринкову ціну (трудові вміння), ті, що володіють афективною ціною (веселість, живий розум), ті, що мають внутрішню цінність (моральні вчинки) [205]. Поділяємо думку філософа відносно людини як творця цінностей, адже особистість сама генерує цінності та підносить у ранг найвищих цінності залежно від історичних та соціально-економічних умов, з одного боку; з іншого – визначають для себе ті, що є пріоритетними, ті, що кожна особистість приймає для себе на особистісному рівні як певний життєвий орієнтир (ціннісні орієнтації). У працях І. Канта також простежується ідея вольової природи цінностей, адже їх продукування та дотримання в поведінці пов'язано з конкретним вольовим актом.

Г. Гегель розглядає „цінності” як потреби людини та зазначає, що сама по собі річ не має значення, тобто вона не є цінною, а значущою вона стає лише тоді, коли задовольняє ту чи ту потребу [137]. Я бачимо, Г. Гегель уже намагається пов'язати категорії „цінність” і „значущість”. Цінність у вигляді норми, ідеалу стає особистісною в разі, коли значуща для людини.

Цікаво, що гроші, на думку філософа, є абстрактним вираженням цінності, тобто певні з них можна виміряти в матеріальному еквіваленті. Проте Г. Гегель виділяє і моральні цінності, що в разі важливості для людини закріплюються в її моральних рисах. Розмірковуючи над питанням моральності як віддзеркаленням відповідних цінностей у поведінці людини, філософ говорить про добродійність, уважаючи, що моральні вчинки мають носити не поодинокий характер, а стати постійною рисою особистості [Там само].

Найвні в суспільстві свого часу погляди на природу цінностей розрушає Ф. Ніцше та визначає їх як те, що людина приймає на особистісному рівні, те, заради чого вона діє та живе. У творі „Так говорив Заратустра” Ф. Ніцше зазначає: „Той, хто повинен бути творцем у добрі чи злі, істинно, той має бути спочатку руйнівником, що порушує цінності” [323, с. 83]. Як бачимо, філософ підходить до проблеми особистісних цінностей, уважаючи, що абстрактні цінності, що нав'язуються ззовні

(„створювати цінності – це істинне право господ”[Там само, с. 385]), не можуть бути цінностями для конкретної особистості [322]. Ф. Ніцше виокремлює певні центри, де народжуються, трансформуються, нівелюються цінності, до яких належать: суспільство, держава, релігія, наука, мистецтво. Сьогодні вони є важливими чинниками формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості. Відповідно до того, який з центрів має найбільшу владу, зростає чи знижується рівень тих чи тих цінностей [497]. Провідну цінність автор убачає в самій людині – „надлюдині”, яка має владу. Тобто філософ підтримує ідею походження цінностей від самої людини та зауважує, що для кожної конкретної особистості ціннісним стає те, що має значення, смисл.

З ім'ям Г. Р. Лотце пов'язують виокремлення та становлення аксіології як науки, предметом якої є цінності як мірило духовного буття, що існують окремо від світу речей. На думку Р. Лотце, самі цінності існують незалежно від їх усвідомлення людиною, проте вони чинять різний вплив на особистість [цит. за : 203, с. 24]. Співзвучною є думка Г. Мюнстерберга, який зазначав, що цінності не пов'язані з окремими особистісними переживаннями людини, вони за своєю сутністю є надіндивідуальні та надособистісні. До вже наявних моральних та естетичних цінностей він додає матеріальні, соціальні та правові цінності [549].

Послідовники Г. Р. Лотце, зокрема В. Віндельбанд та Г. Ріккерт, визнають „цінність” як найвищу філософську категорію та розуміють її як певну норму, правило, мірило оцінки фактів, подій, явищ; цінності є своєрідними ідеальними нормами. Тобто вчені розмежовують цінності-норми та особистісні цінності.

Г. Ріккерт уважає, що цінності не можна „переоцінити”, як це намагався зробити Ф. Ніцше, вони є сталими, незмінними категоріями, проте цінність стає нормою для конкретної особистості лише в тому випадку, коли приймається нею, набуває значущості, тобто смислу: „Сутність цінності полягає у значущості, а не у фактичності” [388, с. 100]. Як бачимо, смисл

визначається тим зв'язувальним елементом, що об'єднує реальний об'єктивний світ цінностей (суспільні норми) з конкретною особистістю, відображає взаємозв'язок абстрактних аксіологічних категорій з ціннісними орієнтаціями особистості. Будь-яка мета в житті людини, на думку Г. Ріккерта, залежить від того, які цінності є прийнятими, свою чергою, реалізуються вони в процесі діяльності та надають такій діяльності смислу, у кінцевому випадку саме цінності детермінують смисл життя.

Подальший розвиток ідея взаємозв'язку цінностей та смислів знайшла відображення в роботах Е. Гуссерля, який на перший план висуває суб'єктивний досвід особистості, вважаючи, що цінності в процесі їх осмислювання, оцінювання набувають певного смислу для людини (феноменологічний підхід) [148, с. 115].

Як бачимо, у філософських дослідженнях Г. Ріккерта та Е. Гуссерля цінності та смисли розглядаються як взаємозумовлювальні категорії. Якщо цінність не забарвлена особистісним смислом, то вона залишається цінністю-нормою, задана суспільством, натомість може ігноруватися конкретною особистістю. У разі, коли цінність набуває значення (смислу), вона стає орієнтиром у різних видах діяльності, тобто опосередковано йдеться про ціннісно-смислові орієнтації особистості.

Розвиваючи згадані вище ідеї, М. Шелер зауважує, що самі цінності мають об'єктивний характер, а їхнє пізнання відбувається лише за допомогою емоцій („емоційний інтуїтивізм”) [518]. Людина, за М. Шелером, може відчувати цінності, а її ціннісний внутрішній світ тим багатше, чим більше розвинені відчуття. Тобто існує пряма залежність від біологічно заданих параметрів людини (розвиненість сприйняття, емоційної сфери) та успішності у формуванні ціннісно-смислових орієнтацій. Як бачимо, М. Шелер розмежовує цінності та їх носіїв, самі по собі цінності існують незалежно від особистості, а в разі набуття значення (смислу) тієї чи тієї цінності через механізм емоційного зараження вона стає ціннісно-смисловою орієнтацією.

До того ж М. Шелер подає ієрархію цінностей, визнаючи найвищими ті з них, які є найбільш довговічні (цінності божественного та прекрасного). Відповідно, чим швидкоплинніші цінності (відчуття приємного, задоволення від володіння певною річчю), тим нижчим є їхній ранг [Там само].

Ідея взаємозв'язку цінностей та смислів простежується у філософських доробках М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра, А. Камю, аналіз яких дозволяє тлумачити цінності як дещо суб'єктивне, тобто цінним є те, що важливо для людини та має певний сенс. Так, Ж.-П. Сартр пов'язує цінності та смисл із свідомістю особистості, вважаючи, що остання відіграє ключову роль під час вибору життєвого смислу людиною. Як зазначає філософ, смисл надається і ситуації, і зовнішнім речам і завжди обирається свідомістю [413]. На думку Ж.-П. Сартра, цінність – це і є той смисл, що обрала для себе людина. Схожа думка простежується в М. Хайдеггера, який розглядає цінності та смисли як взаємопов'язані категорії, уважаючи, що вони виробляються та привносяться у світ саме людиною [497].

Протилежної думки дотримувався В. Тугаринов, зауважуючи, що людина присвоює лише ті цінності, які існують у суспільстві, отже, ціннісні орієнтації по суті є цінностями суспільства [477]. Значущими є міркування філософа щодо місця ціннісних орієнтацій у структурі особистості, які він розглядає як певний фільтр у процесі виокремлення значущого для конкретної людини.

Отже, філософський доробок учених минулого свідчить про постійне звернення до проблеми цінностей, їхнього місця в культурі, соціумі та житті особистості. Чимало філософів надають цінностям смислового відтінку, коли йдеться про вибір особистістю важливих для неї цінностей. Поступово значущі, тобто особистісно визнані цінності, починають тлумачитись як ціннісні орієнтації.

На сучасному етапі розвитку філософської науки категорія „ціннісні орієнтації” аналізується в межах розвідок І. Бакуми, Л. Панченко, О. Петінової тощо та тлумачиться з різних точок зору (плюралістичний

підхід). Так, ціннісні орієнтації трактуються як:

– соціально-детерміноване явище, що вивчається в контексті діяльності суспільства, де відбувається становлення особистості. Ціннісні орієнтації є способом диференціації значущості об'єктів навколишнього світу, формуються під час вибору таких об'єктів як життєво значущих (О. Петінова) [350, с. 10–11];

– елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом та емоційно-почуттєвими станами й переживаннями людини; сформовані ціннісні орієнтації є своєрідною віссю свідомості, що виявляється через поведінку, вчинки, переконання та потреби особистості (Л. Панченко) [344, с. 10];

– когнітивно-емоційно-поведінкова компонента загальної спрямованості діяльного суб'єкта, стійка система соціальних установок особистості; ціннісні орієнтації володіють смислоутворювальною, стимулювальною, регулятивною функціями, у процесі реалізації яких визначається ієрархія цілей життя людини і способів їх досягнення (І. Бакума) [67, с. 16].

Резюмуємо, що ціннісні орієнтації розглядаються у філософській площині в тісному взаємозв'язку із смисловими, адже цінність переходить у категорію ціннісної орієнтації шляхом надання їй смислу. Важливим є висновок І. Бакуми, Л. Панченко, які включають ціннісні орієнтації у структуру особистості та визначають їх регуляторами поведінки.

Аналіз різних філософських поглядів на природу цінностей та смислів у руслі прагматичного, феноменологічного, екзистенціального, плюралістичного підходів дозволяє нам зробити висновок про наявність двох провідних напрямів у філософській науці, що пояснюють існування та значення поданих дефініцій, зокрема: об'єктивістський та суб'єктивістський. У межах об'єктивістського напрямку цінності розуміються як об'єктивно задані кимось або чимось заздалегідь (Богом, культурою, соціумом тощо), натомість роль людини полягає у виборі цінностей як смислових для себе із

об'єктивно наявного розмаїття. Відповідно, ціннісно-сміслові орієнтації особистості будуть обмежені такою заданістю, а особистість завжди обирає як значущі лише ті цінності, які вже відомі та існують незалежно від її свідомості.

У межах протилежного – суб'єктивістського – напряму людина сама може стати творцем цінностей та їхнім транслятором, адже визнається суб'єктом життєдіяльності.

Як бачимо, ціннісно-сміслові орієнтації окремо не розглядаються філософською наукою, проте категорія „цінність” глибоко досліджена. Філософи стоять на позиціях взаємозв'язку цінностей та смислів, адже останній переводить цінність із абстрактної норми в особистісно значущу для конкретної особистості. У нашому дослідженні, що пов'язано з формуванням ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, ми орієнтуємось на суб'єктивістський напрям та вважаємо, що ціннісно-сміслові орієнтації студента в процесі фахової підготовки зазнають певної трансформації, удосконалюються, з одного боку; з іншого – студент сам стає творцем цінностей та смислів. Здобувачі освіти не лише обирають, осмислюють та приймають для себе певні цінності освітнього середовища, а й стають їхнім творцем, транслятором.

У соціологічній науці проблема ціннісно-сміслових орієнтацій особистості також репрезентована дослідженням споріднених понять, зокрема: цінність, ціннісна орієнтація, смисл. Визначимо їхню сутність у контексті поглядів соціологів. Так, ціннісна проблематика репрезентована працями таких дослідників, як П. Блау, М. Вебер, Е. Дюркгейм, А. Здравомислов, Ф. Знанецький, Дж. Мід, Т. Парсонс, А. Ручка, У. Томас, Л. Юлдашев, В. Ядов та ін. Ціннісні орієнтації досліджено в студіях Ф. Знанецького, Т. Парсонса, У. Томаса, В. Ядова та ін. Смисл як соціологічну категорію опосередковано розглянуто в роботах М. Вебера, А. Здравомислова, Дж. Міда.

Довідкова соціологічна література трактує „цінність” як набір стандартів

та критеріїв, яких людина дотримується в житті; уявлення людини про різні предмети, мету життя, праці, а також про засоби досягнення мети [94].

Також соціологічною наукою визначено сутність ціннісних орієнтацій, що розуміються як певні устремління, бажання, потреби особистості, що постають для неї в якості найважливіших цінностей та цілей життєдіяльності [Там само].

Своєю чергою, концепт смислу в соціологічному вимірі репрезентується як мета, зміст, значення певного об'єкта, предмета, явища, що досягається розумом; розумне підґрунтя чого-небудь; значення, що індивід надає дії [439, с. 324].

Як бачимо, цінності тлумачаться переважно як правила та норми, з одного боку, а також уявлення людей про такі ідеали – з іншого. Ті цінності (предмети, явища, дії), що набули значення для індивіда, є потребою, метою діяльності або засобом її досягнення, стають ціннісними орієнтаціями.

Розмірковуючи про цінності та смисли, варто зупинитись на соціологічній концепції Е. Дюркгейма щодо розуміння суспільства, яке, на думку вченого, є джерелом та вмістилищем вищих цінностей та смислів. Цінності не можуть існувати поза реальністю, підлягають науковому обґрунтуванню та характеристиці. Е. Дюркгейм є прибічником раціоналізму в науці, саме тому цінності та смисли розглядає як такі, що не належать до структури свідомості особистості, вони задані об'єктивно та їх можна вивчити за допомогою практики [166]. Згідно з такою інтерпретацією цінностей та смислів, ціннісно-смыслові орієнтації людини задає суспільство, натомість роль особистості в процесі смислотворення мінімальна, адже вона може лише обрати щось для себе з наявного розмаїття.

Такий погляд на цінності дещо трансформується в студіях М. Вебера, який пов'язує цінності з історико-культурними процесами, що відбуваються в суспільстві. Учений уважав, що для кожної епохи притаманні свої цінності. Він виокремлює такі цінності, що існують поза часом, тобто вищі цінності, та мирські цінності – певний орієнтир, що обрала для себе конкретна епоха

[112]. Відповідно, це позначається на ціннісних орієнтаціях людей, які живуть у конкретний історичний період, де домінують ті чи ті цінності. Проблема смислу також постає в студіях М. Вебера в контексті соціального життя людей у конкретному суспільстві. Учений виокремлює поняття „смысл життя” та „смысл світу”. Смысл життя дає ключ для розуміння поведінки особистості, смысл світу – для розуміння людської культури загалом.

М. Вебер зазначає, що важливе завдання соціологічної науки – аналіз значущих смислових структур соціального життя особистості відповідно до тих цінностей, що вона обрала. На думку соціолога, смысли вплітаються в індивідуальну структуру свідомості особистості, відповідно до них людина оцінює явища, події, власні вчинки та вчинки інших, тобто смысли є унікальними для кожного [Там само, с. 498–504]. Отже, ціннісно-смыслова орієнтація для М. Вебера – це забарвлена смыслом соціальна норма, мета, яку обрала для себе людина, відповідно до чого вона оцінює світ, бачить себе та своє місце в ньому, діє.

Цікавими є погляди Дж. Міда на сутність цінностей, який пов’язує процес усвідомлення та прийняття цінностей із соціалізацією особистості. У структурі особистості вчений виокремлює два пріоритетні складники „I” та „Me”. Перший з них – „I”, тобто „Я” – відображає внутрішній стрижень особистості; другий – „Me”, тобто „Мене” – становить сукупність установок інших людей, суспільства загалом, які в разі прийняття особистістю стають ціннісними орієнтаціями індивіда [299]. Як бачимо, Дж. Мід значну увагу у процесі формування ціннісних орієнтацій особистості приділяє референтним групам, уважаючи, що ми приймаємо ціннісні орієнтації інших як власні у разі значущості для нас іншого. Крім того, внутрішня структура особистості „I” слугує в якості певного фільтру, тобто вирішує приймати чи відкидати цінності, що пропонує „Me” [Там само]. Отже, цінності, на думку Дж. Міда, становлять певні суспільні правила та норми, установки, які має засвоїти індивід для успішного існування в суспільстві, натомість таке засвоєння відбувається лише за умови їх значущості для життя особистості, тобто

наявності певного смислу.

У розвідках У. Томаса, Ф. Знанецького вперше введено та обґрунтовано сутність поняття „ціннісні орієнтації особистості”. Цю дефініцію вчені трактують як певні соціальні установки („social attitude”), що регулюють діяльність та поведінку людини. Своєю чергою, цінності розуміються як те, що існує поза свідомістю людини, вони не є внутрішньою структурою особистості, постають як об’єктивно задані соціальні норми, що є обов’язковими для виконання та діють як орієнтири для інтеракції людей [471, с. 335–357]. Отже, цінності – категорія об’єктивна, а ціннісні орієнтації – суб’єктивна, адже вони є структурним елементом особистості.

Схожа думка простежується в концепції Т. Парсонса, який визначає, що в суспільстві існують фіксовані цінності у вигляді норм та правил, що визнані як необхідні для нормального співіснування індивідів. Такі цінності є важливими для встановлення суспільного порядку. У процесі соціалізації особистості відбувається інтеріоризація тих чи тих цінностей, які стають ціннісною орієнтацією людини [346]. Зауважимо, що Т. Парсонс розглядає процес соціалізації в контексті суб’єкт-об’єктного підходу, у межах якого особистість навчається жити в суспільстві шляхом вивчення правил та норм поведінки, тобто сама вона не може продукувати цінності. Тож соціалізацію соціолог розуміє дещо односторонньо, без урахування процесу індивідуалізації. Відповідно, ціннісна орієнтація – результат вибору суспільно необхідних цінностей.

Розмірковуючи над природою походження цінностей, Т. Парсонс визначає, що цінності мають здебільшого релігійну природу (релігійні та моральні цінності), але вони є фундаментом для інших – суспільних – цінностей (естетичні, пізнавальні тощо). Важливою є думка вченого про те, що цінності, які домінують у суспільстві, можуть стати ідеологічним вектором та слугувати цілям певної еліти [Там само].

А. Здравомислов визначає ціннісні орієнтації як особливе ставлення людини до духовних та матеріальних цінностей (благ). Тобто самі цінності –

і духовні, і матеріальні – існують незалежно від особистості, а вже через її ставлення до них виявляється спрямованість людини. На думку вченого, саме ціннісні орієнтації віддзеркалюють життєві пріоритети особистості, адже вони „акумулюють весь життєвий досвід” людини [185, с. 237]. Л. Юлдашев також наголошує на неможливості розмежувати цінності на об’єктивні та суб’єктивні, зауважуючи, що ”будь яка цінність являє собою єдність об’єктивного й суб’єктивного, матеріального й ідеального” [524, с. 150].

Дотичний погляд простежується в роботах В. Ядова, який тлумачить ціннісні орієнтації особистості як спрямованість на ті чи ті цінності (матеріальні чи духовні), які становлять вищі диспозиційні рівні свідомості. Така спрямованість визначає поведінку особистості на всіх рівнях, адже ціннісні орієнтації – це вінець у ієрархії наявних диспозицій [529].

Цікавою є думка соціолога щодо ієрархії цінностей залежно від складності життєвої ситуації, у якій опинилась особистість. Так, у процесі вирішення простих завдань людина керується елементарними правилами, для більш складних – обирає фундаментальні настанови, а в процесі інтеракції з іншими – вищими цінностями. Своєю чергою, ціннісні орієнтації поділяються на цінності-цілі (віддалені, близькі, найближчі) та цінності-засоби (норми, правила поведінки) [Там само]. Отже, цінності вищої ієрархії становлять певну мету для цінності нижчої ієрархії, а смисл є тим, що сприяє такій трансформації.

Значну увагу цінностям у своїх студіях приділяє П. Сорокін, визнаючи, що без них неможливо існування суспільства та культури загалом: „Саме цінність слугує основою та фундаментом будь-якої культури” [438]. Учений уважав, що без цінностей суспільство перетворилось би на взаємодію індивідів виключно на біологічному рівні. Відповідно до типу домінуючих цінностей П. Сорокін класифікує культурні надсистеми: ідеаціональні, ідеалістичні, сензитивні (чуттєві) [Там само, с. 251–252].

Окрім цього, П. Сорокіну належить спроба системного викладу однієї з найбільш ґрунтовних класифікацій цінностей, які він поділяє на матеріальні

й нематеріальні (соціальні), що, своєю чергою, розділяються на підкатегорії, наприклад, серед соціальних цінностей автор виокремлює релігійні, правові, творчі, пізнавальні тощо. Цікавим для нас є погляд автора на так звані „антицінності”, тобто такі цінності, що існують суто для ринку та купівлі-продажу (наприклад, об’єкти мистецтва, що не мають ані релігійної, ані естетичної цінності тощо) [Там само, с. 290].

Своєрідним є розуміння цінностей у концепції П. Блау, який намагався пояснити закони інтеракції між людьми на основі теорії обміну. Так, під час безпосередньої взаємодії люди обмінюються винагородами чи санкціями, тобто взаємодія приносить користь чи шкоду, відповідно до цієї формули корегується поведінка людини. Цінності при цьому становлять „засоби соціальної взаємодії”. Так, цінності, що об’єднують людей у певні групи, є партикуляристичними. Їх приймає, усвідомлює кожен суб’єкт такої групи. Проте існують так звані „універсалістичні” цінності, що виражають міру вартості внеску кожного у спільну справу, тобто характеризують діяльність того чи того суб’єкта групи. Крім того, у суспільстві існують цінності, що надають певним особистостям більше повноважень чи прав, – це „цінності легітимного авторитету”. Не менш важливою групою цінностей є так звані „революційні цінності” або „цінності опозиції”, що викликають певні соціальні зрушення, перевороти тощо [88].

Як бачимо, П. Блау за допомогою цінностей намагається пояснити ті чи ті процеси, що відбуваються в різних соціальних групах та суспільстві загалом. Але важливим є висновок щодо вирішальної ролі цінностей у регуляції поведінки та міжособистісного спілкування людей.

В. Ольшанський визначає роль особистості у виборі цінностей як значущих для себе, вважаючи, що людина сама в змозі фільтрувати ті чи ті цінності. Певні з них приймаються та мають значення для людини, інші – ні. У першому випадку цінності перетворюються на ціннісні орієнтації. Отже, значення (смысл) цінності в теорії В. Ольшанського також є умовою її переходу в ціннісні орієнтації [334].

На думку українського соціолога А. Ручки, цінності – це матеріальні чи ідеальні предмети, які мають певну значущість для особистості, інакше кажучи, все те, що може задовольнити інтереси, потреби конкретної людини. Відповідно, для кожної особистості цінності різняться, тобто кожен має власну ієрархію системи цінностей відповідно до їхнього особистого значення для людини [402].

Цікавими і водночас важливими для наших подальших розвідок є висновки А. Ручки про те, що переважна більшість сучасної молоді належить до так званого типу „нонконформістів-ідеалістів” щодо вибору пріоритетних цінностей. Автор характеризує означений тип людей як таких, що визнають цінності саморозвитку та автономії, але відкидають цінності обов’язку й прийнятності; вони, здебільшого, орієнтуються на рівність, демократію, критикують наявний суспільний устрій. Крім того, А. Ручка зауважує, що серед сучасної молоді популярними є так звані гедоністичні цінності, до яких належать самореалізація, самоекспресія, задоволення життям, насолода тощо [403, с. 295 – 296].

За таких висновків стає очевидним, що вкрай необхідною є розробка та впровадження спеціальної системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій молоді, зокрема, майбутніх вихователів ЗДО, адже саме вони є важливими агентами соціалізації дітей та носіями й трансляторами системи цінностей.

Аналіз проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості в соціологічній літературі дозволяє зробити низку висновків. *По-перше*, цінності більшістю соціологів пов’язуються з суспільством та культурою, вони є тими нормами, правилами, ідеалами, які регулюють соціальну взаємодію та діяльність людей. Виходячи з цього, цінності стають фундаментальною основою суспільства, яке шляхом соціалізації транслює необхідні суспільно визнані цінності на кожного індивіда. Отже, цінності зумовлені конкретним суспільством, його культурою. *По-друге*, ціннісні орієнтації особистості в соціологічній літературі є тими цінностями, які

набули значення для індивіда та стали прийнятими та усвідомленими. Проте погляди соціологів щодо механізму набуття певного значення та смислу цінностей для особистості різняться. У контексті першого підходу суспільство за допомогою різних соціальних інститутів впливає на особистість та нав'язує більшість цінностей, які приймаються і свідомо, і несвідомо в процесі соціалізації. У межах другого підходу цінності продукуються не лише суспільством, а й безпосередньо особистістю, тобто сам процес соціалізації розуміється двобічно – як засвоєння норм та цінностей суспільства, з одного боку; як процес вироблення цінностей самою особистістю – з іншого. *По-третє*, смисл є тим ключовим чинником, що впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості, адже самі по собі цінності можуть розумітися особистістю, проте не бути прийнятими на внутрішньому рівні через неважливість у конкретний період життя. Учені визнають, що смисл формується під впливом реальної дійсності, тобто може бути актуальним тут і зараз. Саме тому можна говорити про ціннісно-сміслові орієнтації особистості, що розуміються як конкретні цінності, які є усвідомленими, прийнятими та такими, що набули смислу для людини в конкретний період реальності.

Отже, аналіз філософсько-соціологічних студій дає нам можливість розмежувати провідні категорії, що становлять конструкт „ціннісно-сміслові орієнтації особистості”, до таких відносимо:

– цінність – правило, норма, об'єкт, явище дійсності, що в процесі історичного розвитку набуло значення для конкретного суспільства; натомість, першоджерелом її творення є людина;

– смисл – значення тієї чи тієї цінності для індивіда (особистісний смисл), суспільства (чим вище ступінь такої значущості, тим вище місце займає цінність у відповідній ієрархії);

– ціннісна орієнтація особистості – цінність, що визнана, прийнята особистістю як значуща, важлива, як така, що набула смислу; структурний елемент особистості, що визначає поведінку людини у складній ситуації вибору.

Дослідження ціннісно-сислової сфери особистості, відповідних орієнтацій, їхньої структури, механізмів та особливостей становлення є пріоритетним завданням саме психологічної галузі знань. Представниками психологічної науки всебічно проаналізовано сутність понять „цінність” (А. Адлер, Л. Виготський, С. Рубінштейн, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Г. Юнг), „ціннісні орієнтації особистості” (А. Маслоу, К. Роджерс, М. Рокич, Д. Узнадзе, Ф. Яшин), „смысл” (О. Асмолов, Л. Божович, Б. Братусь, Д. Леонтьев, О. Леонтьев, А. Серий, В. Франкл, М. Яницький), „смыслжиттєві орієнтації” (В. Чудновський). Наразі активно досліджується ціннісно-сислова сфера (Т. Антоненко, І. Галян, С. Гусаківська, О. Москаленко, Д. Парфьонова, А. Серий, М. Яницький) та аксіосфра особистості (З. Карпенко). Низка розвідок присвячена саме ціннісно-сисловим орієнтаціям особистості майбутніх фахівців (А. Серий, А. Хайбулаєва, М. Яницький).

Перш за все, звернемось до довідкової психологічної літератури для розуміння сутності ключових понять. Психологічний словник подає таке розуміння провідних аксіологічних категорій:

– цінності – продукти матеріальної й духовної діяльності людини, що можуть стати предметом її потреб; суспільно значущі елементи середовища; становлять органічну частину культури [373, с. 327];

– ціннісні орієнтації – суб’єктивно ідеалізоване й мотивоване відображення в психіці людини, соціальної групи цінностей на конкретному етапі історичного розвитку; ієрархічна система установок особистості на соціально-політичні, економічні та моральні норми суспільства; формуються в процесі соціалізації особистості та є однією з найбільш стабільних характеристик особистості, „програмують” усю її діяльність на тривалий термін і визначають генеральну лінію поведінки [Там само];

– смысл особистісний (поняття введено О. Леонтьєвим) – усвідомлена значущість для особистості тих чи тих об’єктів і явищ дійсності, що визначається їх дійсним місцем і роллю в її життєдіяльності. Він є

індивідуально-специфічною, особистісною характеристикою, у якій одні й ті самі об'єкти і явища можуть мати різний сенс для різних людей. Особистісний смисл об'єктів і явищ є підґрунтям діяльності та поведінки людини і, тим самим, виконує регулювальну функцію [Там само].

Зупинимось на визначенні сутності провідних категорій – „цінність” та „смысл” – з психологічного погляду. Так, „цінності” більшість психологів тлумачить як:

- суспільно-культурні норми, правила, ідеали (Л. Виготський [126], Д. Леонтьєв [266], Г. Оллпорт [333], М. Рокич [554]);
- продукт самосвідомості особистості (К. Роджерс [389]);
- потяг до самовдосконалення (А. Маслоу [292]);
- те, що має значення, певний смисл для особистості, який стає орієнтиром для діяльності (Дж. Кітченз (J. Kitchens), М. Робертс (M. Roberts), Е. Сандос (E. Sandoz), К. Уїлсон (K. Wilson) [559], В. Франкл [489], Е. Фромм [352]).

Важливим для нас є висновок З. Карпенко про сутність цінностей, яка намагається їх розглянути як системний феномен та тлумачить у трьох векторах: як ідеал, що наявний у суспільстві – „узагальнене уявлення про досконалість у різних сферах суспільного життя”; через „предметне втілення у вигляді витворів матеріальної і духовної культури або людських учинків, що віддзеркалюють певні ціннісні ідеали (етичні, естетичні, політичні, правові та ін.)”; як „мотиваційні структури особистості і насамперед особистісні цінності, що є внутрішніми носіями соціальної регуляції й закорінені в структурі особистості” [207, с. 100]. Отже, дослідниця розуміє цінності з різних поглядів: і на філософсько-соціальному, і на суто психологічному рівнях.

Своєю чергою, смисл здебільшого потрактовано як:

- елемент свідомості, що відображає ставлення до зовнішнього світу; становить суб'єктивно сприймаючу значущість для індивіда тих чи тих предметів (Л. Виготський [126], О. Леонтьєв [264]);

– відношення між суб'єктом та об'єктом (явищем дійсності), яке визначається місцем об'єкта (явища) у житті суб'єкта, виділяє цей об'єкт в образі світу та втілюється в особистісних структурах, які регулюють поведінку суб'єкта щодо цього об'єкта (явища) (Д. Леонтьєв) [266, с. 26].

Зауважимо, що цінності та смисли в більшості психологічних розвідок розглядаються як взаємозалежні, оскільки предметом психологічної науки апріорі є ті цінності, якими керується людина в життєдіяльності, тобто визнані нею як важливі, що неможливо без включення смислових конструктів.

Так, З. Фрейд наголошував, що провідні цінності та смисли закладаються ще на етапі раннього дитинства та детермінують увесь подальший життєвий шлях особистості; витoki смислів учений намагався знайти в поведінці людини, її афективних переживаннях. З іншого боку, З. Фрейд пов'язує поведінку особистості здебільшого з неусвідомленими потягами людини („Ід”), що є своєрідними імпульсами для задоволення біологічних потреб. Ід не сумісний з цінностями, правилами та нормами, добром та злом [490]. Дискусійною є думка вченого щодо пошуку смислу життя як прояву симптомів психічної хвороби особистості: „Якщо людина починає цікавитись смислом життя або її цінністю, то це означає, що вона хвора” [Там само].

Своєю чергою, А. Адлер та К. Г. Юнг уважали, що пошук смислу життя є специфічною людською потребою, яка підвищує людину, максимально розкриває її потенціал. К. Г. Юнг пов'язує пошук смислу з процесом соціалізації-індивідуалізації та зазначає, що втрата смислу життя – це психічна проблема, яка робить людину „жалюгідною”. Схожа думка надалі простежується в роботах Ж. Піаже, Л. Колберга, А. Маслоу, які зазначали, що смислові системи є рушійною силою розвитку особистості загалом [356; 546; 547].

Цікавим є вчення В. Франкла, який розуміє цінності та смисли як близькі та взаємодоповнювальні категорії. Учений тлумачить цінності як такі

сенси, що знайшли внутрішню підтримку особистості в конкретній життєвій ситуації. В. Франкл зауважує, що цінність, яка сьогодні набула смислу для однієї людини, завтра може стати загальнолюдською цінністю, тобто підкріпитися смислом для значної групи людей [489]. Це ще раз доводить тезу про людину як творця цінностей.

Згідно з теорією В. Франкла, смисл є тим, заради чого людина існує, тобто мотивом людського буття. Людина не може створити смисл, натомість може знайти, набути його через різні цінності: активну творчу діяльність, цінності переживання (милування красою природи, мистецтва, любов та кохання) тощо. В. Франкл вважає, що навіть у ситуації, коли людина позбавлена можливості знайти смисл у діяльності чи переживаннях (тяжка хвороба, умови обмеженої життєдіяльності), вона здатна набути смислу через цінності ставлення – ціннісного ставлення особистості до чинників, що обмежують її життя [Там само]. Ідеї В. Франкла є методологічним підґрунтям щодо розуміння сутності ціннісно-смислових орієнтацій особистості, які становлять спрямованість на конкретні цінності, що набули для людини смислу та є орієнтиром у різних видах діяльності. Важливою є думка вченого і про те, що людина вільна сама обирати для себе ті чи ті цінності, надаючи їм смислу в будь-яких життєвих обставинах.

Сьогодні схожа думка простежується в роботах американських дослідників (К. Уїлсон (Wilson K.), Е. Сендоз (Sandoz E.), Дж. Кітчєнз (Kitchens J.), М. Робертс (Roberts M.), які тлумачать цінності як те, що є важливим для людини, тобто набуває смислу. На думку авторів, цінності не є чимось статичним, адже з набуттям життєвого досвіду вони можуть змінюватись [559, с. 250–255]. Як бачимо, цінності тісно пов'язані зі смислами, адже в тому випадку, коли певні цінності набувають смислу для конкретної особистості, вони стають орієнтиром („компасом”) для людини, тобто ціннісно-смисловими орієнтаціями.

А. Маслоу розглядав цінності в тісному взаємозв'язку з самоактуалізацією особистості, тобто прагненням до максимальної реалізації

своїх можливостей, що перетворюється на потребу. А. Маслоу припускає, що цінності не є чимось об'єктивно заданим або створеним, вони генетично приманні особистості: „вони притаманні структурі людської природи самі по собі, мають біологічну та генетичну структуру та розвиваються самі по собі” [292]. Важко повністю погодитись з такою тезою, проте вроджений тип нервової системи особистості дійсно відіграє важливу роль під час інтеріоризації, ідентифікації та інтерналізації цінностей, їх трансформації у ціннісно-сміслові орієнтації [423]

А. Маслоу класифікує цінності на дві групи: цінності буття, тобто вищі (істина, добро, краса, цілісність, унікальність, досконалість, справедливість, порядок, простота, багатство, легкість без зусилля, самодостатність), та дефіцитні цінності, тобто нижчі, або гомеостатичні (мир, спокій, сон, відпочинок, затишок, захист) [292]. Важливим є висновок психолога про те, що для психічно здорової особистості мають бути притаманні саме вищі цінності, тобто цінності самоактуалізації, що є сенсом буття [Там само]. Отже, ціннісно-сміслові орієнтації особистості, згідно з теорією А. Маслоу, тісно пов'язані з прагненням до самовдосконалення і в повсякденному житті, і в професійній галузі.

Нестандартний підхід до розгляду сутності цінностей пропонував Е. Фромм, який визнавав наявність протиріччя, що криється у впливові різних цінностей на особистість. Так, існують цінності, які людина усвідомлює (традиційні цінностей, наприклад: любов, надія, співчуття), і такі, що впливають на її підсвідомість, тобто не усвідомлюються нею. Перші, на думку Е. Фромма, не є ефективними, адже не мотивують людину до дії, другі – мають безпосередній вплив на діяльність людини, її мотиви та потреби. Психолог зауважує: „Ця різниця між усвідомленими й неефективними та неусвідомленими й ефективними цінностями створює безлад у внутрішньому світі особистості”, продовжуючи цю думку, Е. Фромм вважає, що цінності – це „предмет смаку особистості та в них немає сенсу за межами такого смаку” [492, с. 313]. Найвищими цінностями Е. Фромм визнає

такі, що максимально розкривають потенціал особистості, а їхній вибір залежить від характеру людини. Як бачимо, учений визнає пріоритет особистості в процесі вибору значущих цінностей, тобто кожна людина сама вибудовує для себе певну ієрархію цінностей, під впливом чого формуються її ціннісно-сміслові орієнтації, образ майбутнього.

К. Роджерс слідом до А. Адлером та К. Г. Юнгом визнає, що пошук та усвідомлення особистісного смислу людиною є показником її психічного здоров'я. Своєю чергою, учений визначає, що цінності продукує сама особистість, починаючи з раннього дитинства: „... органи чуття, фізіологічний апарат може надавати матеріал для ціннісних суджень та їхнього постійного перегляду” [389]. К. Роджерс зауважує, що формування ціннісних орієнтацій відбувається під впливом соціального досвіду особистості, де останній є певним фільтром, тобто саме досвід відіграє вирішальну роль у трансформації наявних у суспільстві та культурі „соціальних цінностей” у ціннісні орієнтації. Під час психотерапевтичної практики К. Роджерс використовував означений механізм перетворення цінностей у процесі лікування пацієнтів: „цінність приймається як спрямована на укріплення індивіда – на формування кращої, більш задоволеної особистості; коли кожен індивід формує власні цінності, виходячи безпосередньо із власного досвіду, то результатом є не анархія, а високий ступінь спільності з іншими людьми та дійсно соціалізована система цінностей” [Там само].

Суттєвий внесок у розуміння природи та сутності цінностей зроблено М. Рокичем, який джерелом цінностей визначає суспільство, культуру та особистість. Відповідно до цього вчений виокремлює термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби) цінності [554]. Перші з них віддзеркалюють мету будь-якої діяльності, інші – систему засобів для досягнення такої мети, наприклад, якщо метою-цінністю є здобуття вищої освіти, то засоби-цінності – це зосередженість, дисципліна, терпіння, навчання тощо. Своєю чергою, якщо в якості мети-цінності постає досягнення високого

рівня професійної майстерності, то здобування вищої освіти перетворюється на засоби-цінності. Як бачимо, концепція М. Рокича вміщує ідею трансформації цінностей залежно від мети діяльності, тобто ціннісно-смыслові орієнтації мають динамічний характер, видозмінюються залежно від життєвих ситуацій і провідної мети та в процесі набуття соціального досвіду.

Дотичною до нашого дослідження є думка Г. Оллпорта, який наголошує, що цінності – це певний сенс, смисл. Якщо будь-яка цінність набуває за певних умов значення для особистості, вона перетворюється із зовнішньої у внутрішню, тобто стає ціннісною орієнтацією. Такий трансформаційний процес учений називає „функційною автономією”, коли „категорії знання” (цінності) перетворюються на „категорії значущості” (ціннісні орієнтації) [333]. Важливою є думка автора про те, що цінності не лише пов’язані з мораллю, культурою, а й можуть мати ситуативне значення, що пов’язано з вирішенням конкретних завдань. До них Г. Оллпорт відносить ерудицію, допитливість, спілкування, наполегливість тощо [Там само].

Отже, простежуючи генезу цінностей та смислів у психологічній науці, стає зрозумілим, що тривалий час вони розумілись як тотожні, або близькі, взаємозалежні. Цінність із об’єктивно заданої переходить до структури особистості та стає її складником лише за умови її смыслового забарвлення особистістю. У такому випадку її можна розуміти як ціннісну орієнтацію – структурний компонент особистості. Залежно від того, наскільки значущою є цінність для особистості на конкретному проміжку життя (чи надає особистість конкретній цінності смислу), цінність займає певний щабель у відповідній ієрархії. Найвищий щабель становить саме ціннісно-смыслова орієнтація [127; 264; 266; 531].

Суттєвими є доробки класиків радянської психології щодо дослідження проблеми цінностей, ціннісних орієнтацій та смислів (О. Асмолов, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.).

Зазначимо, що Л. Виготський та С. Рубінштейн пов’язували цінності з культурою та суспільством, зазначаючи, що особистість не може розвиватися

ізолювано від соціуму і саме в ньому черпає певні цінності в процесі спілкування та взаємодії з іншими. Л. Виготський підкреслював, що в процесі інтеракції людини із соціумом у неї зароджуються певні смисли, що допомагають перетворити цінності суспільства на ціннісно-сміслові орієнтації особистості [125; 127]. Таку думку цілком поділяє С. Рубінштейн, вважаючи, що цінності – це похідне від взаємодії особистості та суспільства. Дотичними були ідеї щодо сутності цінностей та ціннісних орієнтацій у подальших розвідках Л. Анциферової, В. Алексеевої, які вважали, що суспільні цінності включаються в механізм діяльності індивіда, осмислюються та стають ціннісно-смісловими орієнтаціями [7, с. 65–66].

Найбільш повно теорія цінностей та смислів у контексті діяльнісного підходу відтворена в студіях О. Леонтьєва, який визначає, що система цінностей особистості формується крізь призму її ставлення до суспільства. Знову ж таки, смисл тут відіграє вирішальну роль: „особистісний смисл – це завжди смисл чогось; ... втілення смислу у значенні – це глибоко інтимний, психологічно змістовний процес” [264, с. 82–84].

Досліджуючи проблему смислу, О. Леонтьєв характеризує людину як таку, що здатна до продукування „усвідомлених смислів”, на відміну від тварин, які слідує лише „біологічним смислам” [Там само]. Весь процес розвитку людини – це становлення системи особистісних смислів, які зароджуються як віддзеркалення особистістю ставлень до того, на що його діяльність спрямована (відношення мотиву діяльності до мети) [Там само, с. 84]. Як бачимо, у процесі різних видів діяльності ті чи ті цінності набувають значення для особистості, перетворюючись у ціннісно-сміслові орієнтації.

Зауважимо, що фундаментальні роботи О. Леонтьєва стосовно смислової проблематики підштовхнули вчених до більш детального дослідження смислогенезу та дали поштовх для обґрунтування низки споріднених понять: смислове утворення, смислова установка, смисловий конструкт, операціональний смисл тощо (О. Асмолов, Б. Братусь,

О. Насиновська, В. Столін, О. Тихомиров та ін.). Згодом було виокремлено дотичні конструкти: смислова система (О. Асмолов), смислова сфера особистості (Б. Братусь); зроблено спробу класифікувати смислові утворення особистості (О. Насиновська); обґрунтовано концепції смислової динаміки (Ф. Василюк) та смислової саморегуляції (Б. Зейгарник), визначено сутність категорії „смиложиттєві орієнтації” (О. Бодальов, Д. Леонтєв, В. Чудновський).

Так, О. Асмолов характеризує смислову установку як форму вираження смислу через готовність особистості до здійснення певного виду діяльності (може бути і усвідомлена, і неусвідомлена). Своєю чергою, особистісний смисл характеризує ставлення людини до тих явищ, об’єктів дійсності, заради яких відбувається діяльність [24, с. 122].

У своїх розвідках Б. Братусь розширює розуміння смислу та вводить поняття „смилова сфера” – сукупність смислів та їх зв’язків, що народжуються в процесі окремих ситуацій, актів поведінки людини. Смилова сфера, на думку Б. Братуся, має складну ієрархію, де на першому (нульовому) рівні існують ситуативні смисли, що породжені конкретною ситуацією; другий рівень становлять егоцентричні смисли людини, що несуть особистісну вигоду, престижність тощо (відповідно, інші розглядаються крізь призму „потрібності/непотрібності”); третій рівень – групоцентричний – пов’язаний з референтною групою особистості, її місця в ній; останній – просоціальний – рівень складають загальнолюдські, моральні смисли [102, с. 94]. На думку автора, усвідомлені та прийняті людиною загальні смисли життя є особистісними цінностями [104]. На думку Ю. Куриленко, особистісні цінності можуть бути і позитивними, і негативними. Позитивними смислами можуть бути радість, оптимізм, віра у краще майбутнє, негативними – розчарування, негативні емоції тощо. Проте останні також можуть стати каталізатором особистісного росту, у разі коли усвідомлюються людиною як період для реконструкції себе [248, с. 23].

Д. Леонтєв, досліджуючи сутність цінностей та смислів, уводить

поняття „динамічна смислова система” – відносно стійка, цілісна ієрархічна система, до складу якої входять різнорівневі смислові структури [266]. У структурі особистості, на думку психолога, можна визначити різні смислові системи: робота, родина, хобі, дозвілля, спорт тощо. Такі підсистеми взаємодіють між собою, адже хобі може стати професією, дозвілля та сім'я також, вочевидь, перетинаються. Це означає, що особистісні смисли можуть стати професійними й навпаки.

Цінності, за розумінням Д. Леонт'єва, не є породженням свідомості, вони об'єктивно задані, з іншого боку, ціннісні орієнтації – усвідомлені уявлення особистості про власні цінності. Учений зазначає, що ціннісно-смислова сфера містить не лише ціннісні орієнтації, а й соціальні цінності, визнані суспільством. Проте людина може розуміти їхню значущість, але не завжди приймає їх за власні життєві орієнтири [Там само]. Як бачимо, Д. Леонт'єв розмежовує поняття „цінності” та „ціннісні орієнтації”, вважаючи, що останні, з одного боку, віддзеркалюють певні цінності, які приманні суспільству, культурі, але з іншого, – приймаються особистістю, є емоційно забарвленими, задовольняють певні потреби.

Аналіз взаємозв'язку цінностей та смислів у психологічних студіях дає можливість констатувати їхню взаємозумовленість, що підтверджується узагальнювальною ідеєю Г. Радчук: „відчуття смислу, виникнувши, дає початок цінностям, які, у свою чергу, посилюють відчуття смислу і закріплюють спрямованість соціальної поведінки. Відтак, генералізація усвідомлених особистістю смислів є необхідною умовою утворення особистісних цінностей” [336, с. 324].

На подальших етапах становлення психологічної науки ціннісні орієнтації та смисли розглядаються як структурні елементи ціннісно-смислової сфери особистості, яка наразі А. Серим, Ю. Пелехом, М. Яницьким трактується як психологічний орган, що визначає ставлення людини до світу та самого себе, задає мету та вектор діяльності, регулює поведінку та вчинки особистості [532, с. 178–179].

Важливим є висновок учених про те, що ціннісно-смислову сферу становлять: ціннісні орієнтації та смислові орієнтації [423]. З таких позицій виходить більшість сучасних психологів, що досліджують особливості ціннісно-смиислової сфери майбутніх фахівців різного профілю, а саме: Т. Антоненко (ціннісно-смилова сфера майбутнього фахівця) [18], С. Гусаківська (ціннісно-смилова сфера майбутніх вихователів) [146], О. Москаленко (ціннісно-смилова сфера майбутніх фахівців технічного профілю) [307] тощо.

У сучасних дисертаційних роботах психологічного напрямку найбільш ґрунтовно представлено аналіз дефініції „ціннісні орієнтації”, що тлумачиться як:

– стійкі інтегративні утворення у структурі самосвідомості особистості, які з одного боку спрямовують учинки людини, надають їм смислу, з іншого – є регулятором життєдіяльності, впливають на вибір професії тощо (О. Ямницький) [530];

– засіб диференціації особистістю об’єктів довкілля за їхньою значущістю; ціннісні орієнтації визначають стійке ставлення людини до оточуючого світу, подій та явищ, яке формується в процесі свідомого вибору життєво значущих для особистості об’єктів (Н. Максимчук). Своєю чергою, смисл є джерелом формування ціннісних орієнтацій [285, с. 7];

– психосмилове утворення, яке формується на перетині таких сфер: потребнісно-мотиваційна, діяльнісно-операційна, ціннісно-смилова та ціннісно-орієнтаційна; є вагомим чинником формування соціально та духовно зрілої особистості, її оптимального функціонування й самореалізації (А. Фурман) [493].

Дотичними до нашого дослідження є розвідки С. Гусаківської, яка подає таке визначення ціннісно-смиислової сфери особистості – це „складна, багаторівнева, ієрархізована структура, що включає у себе сукупність цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів, які у своєму тісному взаємозв’язку впливають на різноманітні складові життєдіяльності

людини” [146, с. 31]. Зауважимо, що смисли дослідниця розуміє як „усвідомлення, осмислення та привласнення” людиною тих чи тих цінностей, що є в суспільстві [Там само].

Аналіз проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості в психологічній площині дозволяє сформулювати низку висновків узагальнювального характеру. По-перше, ціннісно-сміслові орієнтації особистості є структурним елементом ціннісно-сміислової сфери особистості; по-друге, вони формуються в процесі соціалізації-індивідуалізації особистості протягом усього життєвого шляху людини; по-третє, цінності самі по собі є дещо об’єктивними, тобто існують незалежно від людини, водночас як ціннісно-сміслові орієнтації є тими цінностями, що обрані як значущі, осмислені та ввійшли до психологічної структури особистості; по-четверте, смисли є джерелом формування ціннісно-сміслових орієнтацій у конкретний момент життя; по-п’яте, ціннісно-сміслові орієнтації стають орієнтиром у різних видах діяльності людини, визначають її поведінку, особливості спілкування, впливають на прийняття рішень на повсякденному та професійному рівнях.

Не менш важливим для нас є висновок, який дозволяє сформулювати аналіз психологічних розвідок щодо розмежування категорій „ціннісні орієнтації” та „ціннісно-сміслові орієнтації”. Якщо перші розуміються як *віддзеркалення у свідомості особистості різних цінностей, які стали значущими для людини тією чи тією мірою, то ціннісно-сміслові орієнтації є інтегративним утворенням у структурі особистості (ціннісно-смісловій сфері особистості), що віддзеркалюють найбільш важливі для людини цінності, займають найвищий рівень у відповідній ієрархії цінностей, визначають поведінку, детермінують вибір у складних життєвих ситуаціях.* Якщо ціннісні орієнтації проявляються залежно від конкретної ситуації, зумовлені нею, то ціннісно-сміслові орієнтації є більш глибокими утвореннями, що відображають загальну спрямованість особистості, дають можливість спрогнозувати її поведінку.

З педагогічних позицій формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості розглянуто крізь призму визначення й характеристики провідних педагогічних цінностей, шляхів їх формування в молодого покоління (Ш. Амонашвілі, Н. Асташова, І. Бех, О. Газман, В. Кремень, А. Макаренко, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Г. Чижакова). Окремо, зважаючи на предмет нашого дослідження, варто наголосити на дисертаційних розвідках останніх років, що присвячені проблемі формування різних цінностей (Т. Олинець), ціннісних орієнтацій (В. Денисенко, І. Ємельянова, О. Плохотнюк, Н. Попованова, Л. Рибаківа, Н. Свещинська, Т. Сергеева, О. Спіріна, Н. Шемигон) та ціннісно-сміслових орієнтацій (Л. Михальцова) у майбутніх фахівців педагогічного профілю.

На необхідності формування ціннісних орієнтацій молодого покоління в контексті гуманістичної педагогіки наголошували Ш. Амонашвілі, О. Газман, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Провідною ідеєю всього виховного процесу педагоги-практики визнавали формування благородної людини, що сповідує споконвічні цінності: любов до Батьківщини, повагу до іншого, працю тощо.

Засадничими, на наш погляд, є ідеї В. Кременя, який зазначає, що формування системи цінностей особистості (моральних, релігійних, політичних, естетичних, особистісно-екзистенціальних) пов'язано саме з освітою, тобто відбувається в освітньому процесі [237, с. 5].

Дотичні думки висловлюють В. Сластьонін, Г. Чижакова, зазначаючи, що особистість в освітньому процесі спочатку присвоює цінності, на цій основі перетворює їх відповідно до власної, вже наявної системи ціннісно-сміслових орієнтацій, надалі здатна сама проектувати цінності [432, с. 132–133].

З огляду на предмет нашого дослідження, важливим є зупинитись на дисертаційних розвідках останніх років, що присвячені формуванню ціннісних та ціннісно-сміслових орієнтацій особистості майбутнього фахівця педагогічного профілю.

Так, на необхідності формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів наголошує Н. Асташова, яка визнає такі орієнтації важливим структурним компонентом особистості, що детермінують розвиток особистісних та професійних якостей фахівця, а процес і результат прилучення студентів до системи цінностей називає аксіологічною освітою [25, с. 13; 19]. Сам процес формування ціннісних орієнтацій, на її думку, є складним та довготривалим, крім того, він абсолютно виключає будь-яке нав'язування, а навпроти – передбачає делікатність щодо трансляцію аксіологічних позицій. Механізм вироблення ціннісних орієнтацій особистості передбачає послідовність таких етапів: пред'явлення цінностей особистості, усвідомлення ціннісних орієнтацій нею, прийняття таких орієнтацій, реалізація їх у діяльності та повсякденній поведінці, закріплення відповідних орієнтацій у підструктурі спрямованості особистості та її перехід у статус цінностей-якостей особистості, і, нарешті, актуалізація ціннісних орієнтацій, що полягають у якостях особистості педагога [Там само, с. 29]. Н. Асташова підкреслює, що принципову важливість у процесі формування цінностей має позитивний емоційний фон, тобто освітній процес у ЗВО має бути позитивно забарвленим та включати інноваційні види діяльності, зокрема діалогову, смислотворчу, рефлексійну, проблемну та ін. Погоджуємось з висновками авторки щодо необхідності впровадження більш інноваційних технологій роботи зі студентами задля формування в них ціннісно-сміслових орієнтацій, проте вважаємо, що переорієнтація лише освітнього процесу ЗВО в бік його аксіологізації цілком не вирішує провідне завдання – формування ціннісно-сміслових орієнтацій студентів, адже для цього необхідна більш складана, багаторівнева педагогічна система.

Грунтовними є наукові розвідки Л. Михальцової, яка розробила педагогічну технологію формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх педагогів на творчий саморозвиток, що реалізовується на трьох взаємопов'язаних рівнях: додатково-допрофесійному, додатково-професійному та після університетському. Як бачимо, робота проводилась у процесі

неперервної освіти, починаючи зі старших класів школи та продовжуючи діяльність з уже педагогами-практиками. Так, метою роботи на додатково-професійному рівні Л. Михальцова визначає ознайомлення учнів старшої школи з основами педагогічної діяльності, проведення пропедевтичної роботи задля розширення уявлень про себе як суб'єкта, власних здібностях, мотивації на творчий розвиток, оволодіння досвідом творчої діяльності. Уже на наступному рівні – додатково-професійному – відбувається робота саме зі студентами, що спрямована на систематичне, осмислене творче та професійне самовдосконалення, формування вмій визначати та ранжувати базові цінності, застосовувати набуті навички для вирішення нетрадиційних педагогічних завдань. І на останньому – після університетському – рівні відбувається інтенсифікація процесів самості, формування професійної ідентичності, готовності розвиватися творчо тощо [302, с. 283–284].

Цінним для нашого дослідження є визначення феномену „формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх педагогів на творчий саморозвиток”, що потрактовано як складний процес осмислення, вибору рангу та систематизація особистісно значущих цінностей, які орієнтують майбутнього педагога на успішну співтворчість та активну включеність у різні види творчої діяльності за допомогою проєктування „Я-концепції творчого саморозвитку” в процесах самості (самопізнання, самопрограмування, самовиховання, самонавчання, самовдосконалення, самоаналіз, самокорекція та самопозиціювання) в умовах неперервної освіти [Там само, с. 139]. Як бачимо, дослідниця розглядає категорії „цінність”, „смысл”, „самість”, „творчість” у єдиному смислового полі та зазначає, що саме цінності визначають „матрицю координат” певного виду діяльності особистості, а смысл – глибину їх розуміння. З іншого боку, творчість розуміється і як цінність, і як смысл професійної діяльності педагога.

Н. Попованова зазначає, що ціннісні орієнтації майбутніх педагогів є базисом для формування їхньої професійної компетентності, а процес формування таких орієнтацій становить поступовий механізм, що змістовно

включає такі етапи: присвоєння особистістю цінностей, перетворення особистості на основі таких цінностей та самопроєктування й самопрогнозування особистості [366, с. 12]. На її думку, сучасний освітній процес у ЗВО педагогічного спрямування не повною мірою сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, оскільки більш за все орієнтований на знаннєвий компонент, саме тому вона пропонує реалізувати такі педагогічні умови: орієнтація студентів на ціннісне знання як аксіологічний складник професійної компетентності, актуалізація ціннісного ставлення студентів та включення їх у проєктну діяльність під час педагогічної практики [Там само, с. 13].

У дослідженні О. Спіріної подається визначення сутності ціннісно-світоглядних орієнтацій, які розуміються як усвідомлені взаємопов'язані смислові (сутнісні) орієнтири, що є віддзеркаленням у людській свідомості її розуміння світу природи, загальнолюдської культури, їх взаємозв'язку та інтерпретації, що виявляються в науково обґрунтованих уявленнях про природу, соціум та людину в ідеалах, переконаннях, принципах і нормах поведінки та ставленні до них [440, с. 8]. Авторка доводить, що процес формування ціннісно-світоглядних орієнтацій майбутніх педагогів відбувається в такій послідовності: демонстрація студентам цінностей природи та суспільства, виникнення на цій основі особистісних цінностей та смислів у майбутніх педагогів, існування особистісних цінностей та смислів в індивідуальній свідомості студента та екстеріоризація особистісних цінностей та смислів у різних видах діяльності, зокрема професійній [Там само, с. 11–12]. Виходячи з теоретичного обґрунтування такого механізму формування ціннісно-світоглядних орієнтацій студентів, О. Спіріна вважає за необхідне впровадити відповідні дидактичні умови в освітній процес ЗВО: формування уявлень про цінності та ідеали суспільного життя; формування знань про природу, суспільство та людину в процесі навчання; формування навичок рефлексивної діяльності щодо отриманої інформації; активність та певна спрямованість особистості на дію емоційно-

вольових чинників (поєднання емоцій, почуттів, інтелекту) [Там само, с. 12].

Н. Шемигон у своєму дослідженні подає власний погляд на вирішення проблеми формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів шляхом обґрунтування та реалізації низки педагогічних умов, зокрема: організація та стимулювання рефлексивної діяльності студентів для орієнтації на професійні цінності; розроблення й упровадження у зміст суспільно-гуманітарних дисциплін відповідного спецкурсу; використання технологій діалогової взаємодії задля формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців педагогічного профілю [519, с. 3].

У дисертаційній роботі І. Ємельянової наголошено, що практика в школі для майбутніх учителів сьогодні набуває особистісно-смиислового значення, адже в процесі педагогічної практики соціально значущі та професійно-групові цінності переходять в особистісні, орієнтація на які визначає професійний шлях фахівця в подальшому. Серед професійних ціннісних орієнтацій учена виокремлює такі: цінності-знання (орієнтовані на розкриття смислу знань, які стосуються предмета, що викладається, закономірностей освітнього процесу, психолого-педагогічних особливостей учнів тощо), цінності-ставлення (орієнтовані на розкриття смислу стосунків як провідного механізму педагогічної діяльності, тобто це ставлення до себе, учня, колег, інших суб'єктів освітнього процесу) та цінності-уміння (орієнтовані на розкриття смислу вимог педагогічної системи до майбутнього вчителя як сучасного освітнього менеджера) [167, с. 10].

Для успішного формування професійно-ціннісних орієнтацій І. Ємельянова пропонує занурювати студентів у педагогічну практику поступово, відповідно до виокремлених етапів: адаптаційно-ознайомчого (пропедевтична робота щодо подальшого виходу на педагогічну практику, формування уявлення про аксіологічні засади педагогічної діяльності), організаційно-виховного (зорієнтований на виховну взаємодію майбутнього педагога з учнями, що сприяє постійному знаходженню студента в зоні комунікації, що закріплює позитивний досвід емоційного спілкування та

сприяє формуванню відповідних цінностей) та навчального-методичного (вироблення необхідних навичок та орієнтація на особистісно зорієнтовану комунікацію з учнями) [Там само, с. 15]. Ми погоджуємося з думкою авторки про важливість педагогічної практики в процесі формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, особливо, коли йдеться безпосередньо про професійні цінності, разом з тим уважаємо, що по-перше, важливо переформувати завдання до різних видів педагогічних практик з урахуванням аксіологічного аспекту; по-друге, неможливо нівелювати роль та значення аудиторної роботи та інших видів діяльності в умовах ЗВО.

На думку Л. Рибаквої, значним ціннісним потенціалом володіють молодіжні організації, які можуть ефективно впливати на процес формування гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, що розуміється як складне особистісне утворення інтегрованих властивостей особистості, що поєднує у своїй структурі систему ціннісних відносин: любов та повага до дитини, терпимість, емпатія, чуйність, відповідальність за інших [404, с. 9]. Дослідниця вважає, що гуманістичні ціннісні орієнтації можливо культивувати в майбутніх педагогів при дотриманні таких педагогічних умов: утвердження у студентів гуманістичного ідеалу в обличчі Я. Корчака; залучення студентів в науково-дослідну та пропагандистку діяльність, пов'язану з Я. Корчаком; організація практичної, гуманістично орієнтованої діяльності з дітьми, що потребують особливої уваги та турботи; культивування емоційно-позитивної атмосфери та гуманістичного стилю взаємин студентів у молодіжній організації, що виявляється в безумовному прийнятті один одного, довірі та повазі [Там само, с. 4–5].

Змістовними також є розвідки В. Денисенко, яка досліджує проблему формування професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової ланки освіти та задля ефективності означеного процесу пропонує впровадити відповідну педагогічну технологію, що вміщує низку взаємопов'язаних етапів: діагностики (визначення рівня сформованості професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів фахівців);

привласнення (забезпечення ціннісного ставлення студентів до професії вчителя зокрема та до педагогічних цінностей узагалі; формування ієрархічної системи професійно-педагогічних цінностей під час викладання наявних у навчальному плані дисциплін психолого-педагогічного циклу, спецкурсів; у процесі виховної роботи, різних видів педагогічних практик, науково-дослідної роботи, а також шляхом раціонального використання інноваційних педагогічних технологій); трансформації (шляхом усвідомлення „професійного Я”; формування педагогічного ідеалу (зразку, еталону поведінки) та свідомого ставлення до нього); проектування (прогнозування професійної перспективи; здібність проектувати себе в професійне майбутнє; уміння знаходити шляхи вирішення педагогічних ситуацій, здатність до рефлексії) [153, с. 9].

Суголосними також є розвідки Т. Олинець (формування кроскультурних цінностей студентів) [331], Т. Сергєєвої (формування демократичних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів) [420], які визначають ціннісні орієнтації як певну спрямованість на ті чи ті цінності, наголошуючи на необхідності їх спеціального формування в умовах ЗВО.

На фоні розмаїття наукових поглядів на проблему формування різних ціннісних орієнтацій у майбутніх педагогів усе ж простежується чимало спільних тенденцій у роботах сучасних дослідників. Так, більшість учених сходяться на думці, що триада дефініцій „цінність”, „ціннісна орієнтація”, „смысл” знаходяться в прямій залежності та взаємозумовленості, що пояснює сам процес формування ціннісних орієнтацій – вона стає такою, коли цінність стає зрозумілою, близькою, усвідомленою та набуває смислу. Як бачимо, смысл є принципово важливою умовою трансформації цінностей в ціннісну орієнтацію.

Крім того, чимало дослідників наголошують на наявності певного механізму такої трансформації. У загальному вигляді його можна окреслити як пізнання сутності цінності, її розуміння (перша фаза), усвідомлення та інтеріоризація цінностей на основі наявного смислу (друга фаза) та побудова

стратегії власного життя на основі системи ціннісних орієнтацій, їх ретрансляція в соціум (третя фаза).

Спільною для проаналізованих робіт рисою є також запропоновані шляхи вирішення проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, що здебільшого представлені педагогічними, організаційно-педагогічними або дидактичними умовами. Серед найбільш популярних умов є такі: збагачення змісту дисциплін аксіологічним складником задля розширення знань та уявлень майбутніх фахівців про цінності, їхню роль та значущість та формування стійкої мотивації для оволодіння такими знаннями; розробка та впровадження спецкурсу, що, знову ж таки, сприятиме формуванню необхідних знань у галузі аксіології; набуття практичних навичок для майбутньої професійної педагогічної діяльності на аксіологічних засадах у процесі педагогічних практик, позааудиторної роботи, участі в молодіжних, організаціях; проектування спеціального освітнього середовища, яке б сприяло формуванню необхідних цінностей професії педагога.

Отже, аналіз сутності феномену „ціннісно-сміслові орієнтації особистості”, який досліджується на міждисциплінарному рівні, дає нам підстави для певних висновків:

– філософська наука здебільшого зосереджена на розумінні природи цінностей та смислів, де перші розуміються як „блага”, норми, правила, що існують незалежно від людини; смисл суб’єктивує цінності, адже ті з них, що набули смислу для людини, стали для неї важливими, значущими, такими, що визначають поведінку людини;

– соціологи намагаються розв’язати проблему цінностей крізь призму існування людини в суспільстві – чим більше суспільно значущих цінностей прийняла для себе особистість, тим краще вона адаптувалась та соціалізувалась у суспільстві; ціннісні орієнтації розуміються як цінності, що набули значення для особистості (чим вищий щабель у ієрархії цінностей займає та чи та цінність, тим інтенсивніше вона визначає поведінку людини в соціумі);

– для психологічної галузі важливим є розуміння сутності та структури особистісних цінностей (тобто таких, що вже набули смислу для особистості), їхнього місця в психологічній структурі особистості у вигляді ціннісно-сислової сфери. Аналіз психологічних розвідок дозволяє визначити ціннісно-сислові орієнтації як сукупність ціннісних та сислових орієнтацій, що є взаємозумовленими;

– з погляду педагогічної науки в центрі дослідження постають шляхи формування ціннісних орієнтацій особистості в межах різних закладів освіти, зокрема в закладах вищої освіти, де різні автори пропонують зосередитись, у першу чергу, на професійних ціннісних орієнтаціях, що визначатимуть подальший професійний шлях майбутнього фахівця. У педагогічному полі відсутнє чітке розмежування ціннісних та ціннісно-сислових орієнтацій особистості, а означені категорії здебільшого розуміються як тотожні;

– у межах нашого дослідження важливо синтезувати погляди різних наук на сутність і зміст ціннісно-сислових орієнтацій особистості для системного його розуміння та уникнення певної однобічності в трактуванні. Саме тому ми визначаємо категорію *„ціннісно-сислові орієнтації особистості”* як *інтегративне утворення у психологічній структурі особистості, що виявляється у мотивах, інтересах, потребах, визначає спрямованість особистості, формується в процесі її соціалізації, забезпечує успішність процесів самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення, ефективно вирішення професійних завдань та досягнення життєвих цілей.*

1.2. Психологічні основи формування ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО

Дослідження сутності ціннісно-сислових орієнтацій особистості у філософсько-соціологічних та психолого-педагогічних студіях дає нам можливість констатувати, що ціннісно-сислові орієнтації становлять складне утворення, що синтезує ціннісні орієнтації та особистісні смисли

майбутніх вихователів ЗДО. Більшість учених зосереджують свою увагу на дослідженні першого аспекту в контексті цінностей майбутньої педагогічної професії, проте особистісні життєві смисли здобувача децю нівелюються або розглядаються опосередковано. Для нас, виходячи з об'єкта та предмета дослідження, важливим є розуміння психологічних засад формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості майбутнього вихователя ЗДО в процесі фахової підготовки, чому присвячено цей підрозділ.

Звернемося до психологічної структури особистості майбутнього вихователя ЗДО для розуміння особливостей процесу формування в нього ціннісно-сміслових орієнтацій та ефективного моделювання відповідної системи на подальших етапах дослідження.

Перш за все, доцільно звернутись до сучасних трактувань категорії „особистість”, що наразі потлумачено як:

– форма існування психіки особистості, становить цілісність, що здатна до самовизначення, саморозвитку, свідомої предметної діяльності, саморегуляції, та має свій унікальний внутрішній світ (С. Максименко) [282, с. 11];

– системне утворення особистості, якому притаманні соціально значущі психічні властивості, що забезпечують вибірковість ставлень і регулювання поведінки людини як суб'єкта активності (О. Хохліна) [503, с. 20].

Як бачимо, особистість становить цілісну єдність біологічного, соціально й духовного (С. Максименко), що дозволяє розглядати її психологічну структуру з означеної позиції. Зауважимо, що в сучасній психолого-педагогічній науці існує кілька поглядів на психологічну структуру особистості, що обґрунтовано в розвідках О. Ковальова [231], К. Платонова [358], С. Максименка [284], В. Рибалки [286] та ін.

Так, О. Ковальов у структурі особистості виокремлює стійкі та мінливі конструкти, а провідними її компонентами вбачає: самосвідомість, спрямованість, здібності, характер і темперамент [231, с. 70–73].

Дослідники К. Платонов, С. Максименко, В. Рибалка відходять від традиційного одновимірного підходу в тлумаченні психологічної структури особистості та вважають, що її доцільно розглядати в кількох векторах. Так, К. Платонов пропонує двовимірну структуру – загальну динамічну функційну психологічну структуру особистості, що вміщує підструктури (спрямованості, досвіду, форм відображення та біологічно зумовлену підструктуру, на які накладаються характер та здібності) [358].

С. Максименко, спираючись на думку К. Платонова, до першого рівня в психологічній структурі особистості відносить такі підструктури: біопсихічну (біологічно обумовлена), індивідуальні особливості психічних процесів (форми відображення), досвід, спрямованість та здібності. Відповідно, другий рівень становлять психічні стани, характер та внутрішній світ людини [284, с. 3–13].

В. Рибалка виокремлює три рівні в психологічній структурі особистості: соціально-психолого-індивідуальний (спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелектуальні процеси, психофізіологічні властивості), діяльнісний (потребнісно-мотиваційні, інформаційно-пізнавальні, цілеутворювальні, результативні, емоційно-почуттєві компоненти діяльності) та генетичний (задатки, властивості, здібності) [386, с. 117–119].

Очевидно, що кожна із усталених типологій психологічної структури особистості є умовною, адже будь-яка особистість є цілісною неподільною системою, синтезом біологічного й соціального, натомість виокремлення її складників дозволяє більш детально та глибоко дослідити процеси формування й становлення людини загалом, її ціннісно-сміслових орієнтацій, зокрема, що дає можливість спрогнозувати й визначити необхідні вектори фахової підготовки майбутнього вихователя ЗДО. Нам імponує думка О. Хохліної, яка вважає, що типологію К. Платонова доцільною застосовувати для характеристики особистості в процесі фахової підготовки здобувача [503, с. 30]. Тож схарактеризуємо структуру особистості

майбутнього вихователя ЗДО у процесі фахової підготовки відповідно до тих підструктур, що було запропоновано К. Платоновим.

Перш за все, зупинимось на *біологічно обумовленій підструктурі* особистості майбутнього вихователя ЗДО, що акумулює вікові, статеві особливості, генетично запрограмований тип нервової системи, темпераменту тощо. Більшість науковців збігаються на думці, що період студентства припадає на вікові межі 17 (18) – 22 (23) роки, що психологи характеризують як період пізньої юності чи ранньої дорослості (Б. Ананьєв, Е. Еріксон, В. Ісаєв, І. Кон, І. Слободчиков) [10; 221; 434; 542]. Виняток становлять здобувачі освіти, які за певних причин вступили до навчання до ЗВО через рік або кілька років після закінчення школи. Проте таких студентів, по-перше, доволі мало; по-друге, вони залишаються у вікових межах ранньої дорослості та підпадають під психологічну характеристику досліджуваного нами періоду.

Зауважимо, що на спеціальність 012 „Дошкільна освіта” традиційно вступають здобувачі жіночої статі, що зумовлено існуванням в українському суспільстві гендерного стереотипу „виховання дітей – жіноча справа”. Тобто, характеризуючи біологічно зумовлену підструктуру особистості майбутнього вихователя ЗДО за К. Платоновим, необхідно враховувати, що ми маємо справу з дівчатами у віці від 17 до 23 років, тобто періоду ранньої дорослості. У низці розвідок (С. Бубнова, І. Сайсанова, М. Яницький, О. Ященко) обґрунтовано статево диференціацію значущих цінностей у період навчання у ЗВО. Так, за даними С. Бубнової, для представниць жіночої статі такими є цінності гуманізму, зокрема: любов до людей, спілкування, допомога, здоров'я [106, с. 39–43]

І. Сайсанова доводить, що дівчата в якості пріоритетних обирають такі цінності, як: служіння людям, повага до них, безпека, особистісне зростання, щасливе сімейне життя, матеріальне благополуччя [411, с. 258–259].

У дослідженнях М. Яницького доведено, що жінки загалом (у віці від 18 – 75 років) більш орієнтовані на цінності соціалізації, тобто гармонійне

спілкування, взаємодопомогу, родинні цінності тощо [531]. О. Ященко додає, що для дівчат важливою цінністю є краса, пошук та насолода прекрасним та, відповідно, потяг до прекрасного [539].

Суголосними є міркування Д. Парфьонової, яка визначає, що для дівчат студентського віку домінантними є альтруїстичні цінності, ефективна соціалізація та естетичні цінності [347, с. 78].

Отже, з погляду статевих характеристик майбутніх вихователів ЗДО маємо можливість резюмувати, що дівчата більшою мірою, ніж хлопці, орієнтовані на ефективну соціалізацію, взаємодію з іншими заради самого спілкування, тяжіють до прекрасного (у зовнішньому вигляді, навколишньому просторі, милування природою, мистецтвом тощо). Поряд з родинними цінностями (вдалий шлюб, сімейне щастя) в якості пріоритетних сучасні дівчата визначають особистісне зростання як прояв самоактуалізації, фінансову незалежність, що віддзеркалює особливості сучасного соціуму [260].

До важливих психофізіологічних характеристик віку вчені зараховують:

– *повноцінне фізичне й статеве дозрівання організму*, адже дівчата в цьому віці є максимально здоровими, витривалими, енергійними, здатними до народження дітей. У цей віковий період дівчина досягає статевої зрілості, біологічно орієнтована на задоволення сексуальних потреб та продовження роду, що неодмінно позначається на ціннісно-сміслових орієнтаціях. У низці розвідок схарактеризовані певні викривлення в розвитку ціннісно-смісловій сфери студентів, одним з яких є спрямованість молоді здебільшого на інтимне спілкування, у разі коли інші цінності, зокрема, навчання й саморозвиток, нівелюються [260];

– *максимальний розвиток психофізіологічних функцій*, зокрема: зору, слуху, рухових центрів, інтелектуальних та вербальних функцій [405], що полегшує процес навчання за умови ефективної його організації.

Як бачимо, період ранньої дорослості характеризується, по-перше, максимальною фізіологічною готовністю організму людини до навчання; по-

друге, психофізіологічні особливості віку створюють передумови для формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості майбутнього вихователя ЗДО у процесі фахової підготовки.

У біологічно зумовленій підструктурі особистості К. Платонов значну увагу приділяє вродженим особливостям нервової системи (сила, рухливість, рівновага), що віддзеркалюються в темпераменті: холерик – сильний, неврівноважений, рухливий тип; сангвінік – сильний, рівноважний, рухливий тип; флегматик – слабкий, рівноважний, інертний тип; меланхолік – слабкий, неврівноважений, рухливий/інертний тип [358, с. 128–129].

З погляду фахової підготовки майбутнього вихователя ЗДО важливо враховувати ступінь активності нервової системи здобувача, адже, як зазначає сам К. Платонов, біологічно зумовлена підструктура особистості корегується в процесі тренування [Там само, с. 128]. У своєму дослідженні ми виходимо з тих позицій, що неможливо визначити ідеальний тип нервової системи та, відповідно, темпераменту для майбутнього вихователя ЗДО, що зумовлено специфікою його подальшої професії та необхідністю діяти відповідно до ситуації, де важливим є і швидке реагування, і глибокий аналіз та рефлексія. Тож, для ефективної фахової підготовки майбутнього вихователя ЗДО важливо добирати відповідні до психофізіологічних особливостей організму форми та методи навчання, що відповідає ідеям особистісно-суб'єктного підходу в освіті.

З психосоціального погляду до провідних особливостей означеного вікового періоду психологи (Л. Божович, Д. Каширський, А. Серий, М. Яницький, Ф. Франкл) зараховують:

– *прагнення до самовизначення, самоствердження, самореалізації*, що належать до одних із найважливіших потреб студентів і є умовою їхнього гармонійного духовного розвитку. Л. Божович вважає, що самовизначення є центральним новоутворенням періоду юності [91–92]. На думку Д. Каширського, „самовизначення засновується вже на стійких інтересах та намаганнях суб'єкта. Молода людина починає більш реально (об'єктивно)

співвідносити свої потреби зі своїми можливостями, оцінювати доступність для себе тієї чи тієї життєвої сфери” [210, с. 110];

– *активне розмірковування над смислом життя, пошук такого смислу для себе* [488–489] та на цій основі визначення перспективних цілей на майбутнє [423]. С. Гусаківська зауважує, що „уміння визначати напрями й будувати життєві плани, знаходити власне місце у світі – важливий показник особистісної зрілості. І саме переосмислення цінностей та переоцінка смислів – закономірний процес розвитку особистості студента в цьому аспекті” [146, с. 39]. Така теза ще раз підтверджує важливість формування ціннісних орієнтацій та особистісних смислів майбутніх вихователів ЗДО. Дослідження М. Яшина свідчать, що більшість майбутніх вихователів ЗДО у цьому віці замислюються над необхідністю створення сім’ї, її матеріальному добробуті, престижності подальшої професії, важливості саморозвитку й самовдосконаленні (на ранніх етапах навчання); на важливості взаємодії з людьми, зокрема з дітьми, самовдосконаленні та самовираженні в подальшій професії (на випускних курсах) [537, с. 10];

– *формування світогляду як стійкої системи поглядів на світ та місце особистості в ньому* [210, с. 111]; *активна індивідуалізація* (В. Слободчиков) [434];

– *професійна ідентифікація*, що зумовлено зміною провідного виду діяльності на навчально-професійну (Д. Ельконін) [522], студент поступово усвідомлює себе як суб’єкта майбутньої професії. Слушною є думка А. Серого, Є. Харченка, М. Яницького: „період навчання у ЗВО можна визначити як особливий смисложиттєвий період у житті людини, що пов’язаний з переживанням кризи професійної ідентифікації. Результатом ... є формування власної професійної ідентичності, складника і невід’ємної частини цілісного „образу Я” зрілої особистості” [424, с. 42]. З іншого боку, активна професіоналізація, що відбувається під час навчання у ЗВО, неодмінно впливає на систему ціннісно-смислових орієнтацій особистості майбутнього вихователя ЗДО: „саме активний процес професіоналізації

стимулює розвиток і трансформацію ціннісно-сислової сфери як значущого осередку самовизначення та саморегуляції людини” [146, с. 42].

Як бачимо, студентський вік – той особливий період, коли особистість обирає в якості значущих ті чи ті цінності, визначає власні смислові орієнтири у вигляді життєвих цілей, ідеального образу майбутнього, входить у доросле життя, співвідносить домінантні особистісні цінності з цінностями майбутньої професії вихователя ЗДО, що визначає вектор усєї подальшої діяльності й поведінки. Отже, цей віковий період є сензитивним щодо формування провідних ціннісно-сислових орієнтацій особистості майбутнього вихователя ЗДО, які визначають проєкцію подальшого життя людини. Ми погоджуємось з думкою А. Павліченка, який зазначає, що студентство – той період онтогенезу, коли активно формується система ціннісних орієнтацій особистості майбутнього фахівця, „що забезпечує їхнє функціонування як особливої системи, котра справляє визначальний вплив на її спрямованість та активну соціальну позицію й у такий спосіб спричинює належну продуктивність професійного майбутнього” [339, с. 102].

Отже, взявши за основу концепцію К. Платонова, у біологічно зумовленій підструктурі особистості майбутнього вихователя ЗДО визначаємо особу жіночої статі у віці від 17 до 23 років, яка має індивідуальний тип нервової системи, темперамент, з психофізіологічного погляду готова до складних інтелектуальних навантажень, зважаючи на максимальне дозрівання всіх психічних процесів. Загальними психосоціальними характеристиками віку для майбутнього вихователя ЗДО є активне розмірковування над смислом життя, вибір та орієнтація на ті чи ті цінності (загальнолюдські, професійні, індивідуально-життєві), первинна професіоналізація та професійна ідентифікація.

Наступна підструктура особистості майбутнього вихователя ЗДО, визначена К. Платоновим, – *підструктура форм відображення*, що виявляється через індивідуальні особливості різних психічних процесів, зокрема: відчуття, сприйняття, мислення, пам’яті, емоційно-вольових проявів

тощо. Означені особливості багато в чому залежать від біологічного початку в особистості, натомість вплив соціального можливий за рахунок відповідних вправ [385, с. 128].

Б. Ананьєв зважає на ефективності процесів запам'ятовування в цей віковий період [11], тобто майбутні вихователі фізіологічно готові до інтелектуальних навантажень, запам'ятовування значного обсягу інформації. На думку Т. Дзюби, О. Коваленко, процес мислення студентів „характеризується гнучкими переходами у взаємозв'язках образних, логічних і дієвих компонентів” [155, с. 41].

Цінними є висновки авторів щодо важливості мислення в процесі створення смислових систем у період ранньої дорослості, що впорядковують поведінку та весь процес мислення особистості. Крім того, Т. Дзюба, О. Коваленко зазначають, що вступаючи у доросле життя унікальні смислові системи людини набувають рис своєрідності, одночасно, зберігають риси спільності з іншими представниками даного вікового періоду. Крім того, смислові системи можуть набувати різних проявів: особистісні, релігійні, культурні, політичні тощо, утворюючи своєрідну ієрархію, що здатна до самоорганізації та є відкритою. Таке інтегративне утворення особистості є і причиною її розвитку, і внутрішньою силою такого розвитку [Там само, с. 43].

Означені психічні процеси становлять основу для розвитку когнітивної сфери особистості майбутнього вихователя ЗДО у досліджуваній віковий період, який С. Пако, О. Рибалко визначають як оптимум інтелектуальних досягнень при сприятливих зовнішніх умовах [341; 405].

На думку А. Павліченка, саме за допомогою сприйняття як психічного процесу стає можливою інтеріоризація суспільних цінностей у внутрішню структуру особистості, оскільки людина саме так пізнає об'єктивну реальність зовнішнього світу [339, с. 99].

Отже, більшість психічних процесів набувають піку свого прояву, на чому вже було наголошено вище, та є підґрунтям для утворення смислових

систем на основі визнаних цінностей. Підкріплюючись природним потягом до визначення подальших життєвих перспектив, це дає поштовх до активного формування ціннісно-сміслових орієнтацій. Крім того, А. Серий, М. Яницький акцентують увагу на важливості психічних процесів для спрацювання психологічних механізмів формування ціннісно-сміслових орієнтацій: „психологічними механізмами формування та розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій є індивідуально-типологічні особливості протікання психічних процесів і, перш за все, мислення, пам'яті, емоцій та волі” [423, с. 121]. Отже, психічні процеси, зокрема пам'ять, мислення, сприйняття, емоції тощо задіяні в механізмах формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, зокрема: ідентифікації, інтеріоризації, інтерналізації [Там само], про що йтиметься далі.

Зауважимо, що підструктура форм відображення у структурі майбутнього вихователя ЗДО багато в чому залежить від організації фахової підготовки (відповідно до учення К. Платонова вона активно розвивається за допомогою вправління, тобто різних вправ), а отже, змодельованого освітнього середовища, що сприятиме оптимізації у функціюванні різних психічних процесів та, своєю чергою, формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій.

Підструктура досвіду, виокремлена К. Платоновим, виявляється через знання, навички, уміння, звички та культуру поведінки, що здобуваються й формуються в процесі соціалізації загалом та спеціально організованого навчання зокрема [358, с. 127]. Аналізуючи означену підструктуру з погляду формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, зауважимо, що вона відображає когнітивний та діяльнісний складники. Когнітивний уміщує весь спектр знань про цінності, життєві смисли, якими вже володіє здобувач та які сформуються в період фахової підготовки. Не менш важливим є ступінь усвідомлення таких цінностей та смислів, розуміння власної ієрархії цінностей у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій.

Діяльнісний складник віддзеркалює здатність реалізовувати набуті знання на практиці, відтворювати знані цінності в поведінці, виявляти

активність у досягненні мети.

Своєю чергою, знання, навички, уміння в поєднанні з певними якостями особистості, що сформувались протягом фахової підготовки, становлять фахову компетентність майбутнього вихователя ЗДО, на чому наголошують Г. Беленька, О. Половіна: „її (професійної компетентності) структурними компонентами є мотиви, системні знання, фахові уміння та професійно значущі якості особистості” [353, с. 23]. Провідні знання й уміння, якими має оволодіти майбутній вихователь ЗДО протягом чотирьох років навчання, визначено в Державному стандарті вищої освіти зі спеціальності 012 „Дошкільна освіта”, де кожна з визначених компетентностей характеризується через відповідні знання й уміння. До провідних з них зараховано здатність до взаємодії з дітьми раннього та дошкільного віку на основі партнерства з метою всебічного розвитку останніх [154].

Важливою для нашого дослідження є думка К. Платонова про алгоритм формування вмінь майбутніх фахівців в освітньому процесі, де він визначає такі етапи:

- усвідомлення мети дії, пошуку засобів її реалізації – первісне вміння;
- наявність знань про способи виконання й використання знань, набутих раніше, – недостатньо вміла діяльність;
- поява окремих вузьких умінь, що пов’язані з подальшою професією, – окремі загальні вміння;
- творче використання знань і навичок у конкретній діяльності, пов’язаній з подальшою професією, усвідомлення мети й мотивів такої діяльності – високо розвинені вміння;
- творче виконання різних умінь – майстерність [358, с. 156]. Кожен з поданих етапів простежується під час фахової підготовки майбутнього вихователя, натомість останній стає можливим лише в процесі професійної діяльності, що в нашому випадку уможлиблюється під час педагогічних практик та інших форм безпосередньої взаємодії з дітьми.

Психологічна основа будь-яких умінь полягає в розумінні співвідношення майбутніми вихователями ЗДО мети діяльності, умов, у яких вона протікає, та засобів її виконання. Вірогідно, що в таку тріаду влітаються термінальні та інструментальні цінності (М. Рокич [554]). Досягнення мети (цінності-цілі), що ставить перед собою майбутній вихователь ЗДО в різних видах діяльності, відбувається за допомогою певних засобів (цінності-засоби) в конкретно заданих умовах. Від того, які саме цінності-цілі та цінності-засоби обирає здобувач у процесі фахової підготовки, залежить кінцевий результат будь-якої діяльності. Поступово набуті вміння в процесі збагачення підструктури досвіду перетворюються на якості особистості, сукупність яких визначатиме спосіб досягнення життєвої мети як провідної ціннісно-сислової орієнтації.

Як бачимо, у традиційному розумінні теорії К. Платонова підструктура досвіду пов'язана з тими знаннями, навичками й уміннями, що здобула особистість на конкретному віковому проміжку життя та керується ними в процесі діяльності. Імовірно, що майбутні вихователі ЗДО, вступаючи до ЗВО, також уже володіють певними знаннями й уявленнями про цінності, їхнє смислове навантаження, окремі цінності вже набули значущості та перетворились на ціннісно-сислові орієнтації, а в процесі збагачення досвіду сформувались певні якості як цінності-засоби досягнення мети. Проте саме період фахової підготовки є визначальним щодо формування означених орієнтацій, виходячи із сензитивності віку, системного впливу чинників освітнього середовища.

Отже, підструктура досвіду акумулює когнітивний, діяльнісний складники та особистісний досвід, характеризує професійну підготовленість майбутнього вихователя ЗДО до взаємодії з дітьми на рівні компетентнісного підходу, з одного боку, з іншого, – містить знання, уявлення про цінності, їхню сутність, приналежність до позитивних чи негативних з погляду суб'єктивного досвіду особистості майбутнього вихователя ЗДО, досвід застосування цінностей, на основі чого здобувач вибудовує ідеальну модель

свого життя, ставить відповідні цілі.

Підструктура спрямованості є однією з найбільш складних, адже за К. Платоновим синтезує прагнення, бажання, інтереси, схильності, ідеали (моральні, естетичні, пізнавальні, практичні), світогляд, переконання, моральні риси, що активно формуються в процесі соціалізації особистості [358, с. 125–127].

У довідковій психологічній літературі „спрямованість особистості” визначено як:

– сукупність емоційно-ціннісних відношень, що створюють ієрархічну структуру доміантних, усвідомлених потреб, мотивів і спонукань особистості й визначають головні напрями її поведінки та діяльності; проявляється у світогляді особистості, її духовних потребах і практичних діях [373];

– сукупність відносно незалежних від поточних ситуацій стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості; характеризується інтересами, схильностями, переконаннями та ідеалами особистості, що відбивають її світогляд; проявляється у світогляді, духовних потребах і практичних діях [511, с. 313].

Саме в підструктуру спрямованості, виокремленої К. Платоновим, відбивається весь спектр інтересів, потреб, мотивів діяльності майбутнього вихователя дітей раннього й дошкільного віку, що в сукупності утворюють ціннісно-сміслові орієнтації. Таку тезу доводить твердження А. Павліченка: „сформовані ідеали, почуття, суспільні прагнення, соціальні оцінки та інтереси у своїй гармонійності впорядковують спрямованість особистості навколо ціннісно-сміислової сфери” [339, с. 102].

Цінними є висновки О. Москаленко: „спрямованість являє собою інтегральну психологічну характеристику системи суб’єктивних цінностей, ставлення до оточуючого світу, до себе та інших людей. Конкретизується спрямованість через сферу ціннісно-сміслових відносин і визначається вибором мотивів, прийомів та способів спілкування з іншими” [308, с. 93].

Авторка переконана, що спрямованість є структурним елементом ціннісно-сміслової сфери та віддзеркалює „усталену систему найважливіших цільових програм особистості, що визначає смислову єдність її поведінки” [Там само].

У психологічній науці виокремлюють спрямованість особистості на себе (потреба в самовираженні, самореалізації й самовдосконаленні у сфері праці й поведінки), на інших людей (інтерес до них, довір'я, повага, прагнення до співробітництва), на предметну сторону професії (пов'язана зі змістом професійної діяльності) [373].

Для майбутнього вихователя ЗДО як представника професії типу „людина – людина” (за класифікацією Є. Климова) особливої актуальності набуває гуманістична спрямованість та орієнтація на дитину, її унікальність як найвищі цінності. Виходячи з таких позицій, спрямованість майбутнього вихователя ЗДО на себе ми визначаємо через внутрішню потребу в постійному саморозвитку й самовдосконаленні і в повсякденному житті, і в майбутній професії; спрямованість на іншого виявляється через інтерес та бажання взаємодіяти, у першу чергу, з дітьми дошкільного віку, їхніми батьками, колегами; бути відкритим до нових знайомств, обміну досвідом, ідеями тощо; професійну спрямованість майбутнього вихователя ЗДО визначаємо через усвідомлення сутності й смислового наповнення професії, прийняття й продукування її цінностей, осмислення себе як вихователя-професіонала. На думку С. Гусаківської, професія вихователя дітей раннього і дошкільного віку пов'язана з такими якостями: „стійким самопочуттям у взаємодії з людьми, потребою у спілкуванні, здатністю подумки ставити себе на місце іншої людини, швидко розуміти наміри, настрої людей, розбиратися у взаємовідносинах з ними, їх особистісних якостях” [146, с. 52–53]. Поділяємо думку автора про те, що спрямованість на дитину виявляється, перш за все, через надання можливості дошкільнику прожити своє дитинство, бути щасливим, і лише потім – у навчанні та вихованні.

Як бачимо, професія майбутнього вихователя ЗДО орієнтована на розуміння людини, її внутрішнього світу, усвідомлення цінності дитинства,

навчання, спілкування й розвитку дитини на засадах партнерства. Відповідними базовими цінностями, що мають бути усвідомленими та стати смисловими для здобувача спеціальності 012 „Дошкільна освіта”, є: Людина загалом та Дитина зокрема, взаємодія з дошкільником задля його всебічного гармонійного розвитку. Визнаючи дитину як базову цінність, майбутній фахівець зможе моделювати власну траєкторію особистісного і професійного розвитку, що тягне за собою орієнтацію на такі цінності, як саморозвиток, самовдосконалення тощо. Це означає, що процес навчання в закладі вищої освіти стане більш осмисленим для майбутнього вихователя ЗДО, а формування відповідних компетентностей проходитиме більш природно та легко, базуючись на внутрішньому потягу, прагненні студента. Якщо майбутня професія та дитина як стрижнева її цінність стануть цінністю-метою для майбутнього вихователя ЗДО, то відповідні засоби досягнення такої мети виявлятимуться через інтереси (до професії загалом, до спілкування з дитиною раннього й дошкільного віку, до різних видів творчості), потреби (когнітивні, духовні), мотиви (оволодіння необхідними компетентностями для становлення себе як майбутнього вихователя-професіонала), особистісні якості (альтруїзм, милосердя, справедливість, емпатія, доброзичливість, відповідальність, толерантність, активність, мобільність, життєвий оптимізм тощо).

Отже, маємо можливість констатувати, що ціннісно-сміслові орієнтації майбутнього вихователя ЗДО входять до структури його особистості та відображають змістовий складник спрямованості (ставлення до себе, інших, майбутньої професії вихователя дітей раннього й дошкільного віку). Проте не слід забувати, що схарактеризована К. Платоновим структура особистості включає *характер і здібності* майбутнього фахівця, що ніби накладаються на основні підструктури [358, с. 129]. Характер визнається стрижнем, каркасом особистості, а його риси одночасно постають як риси самої особистості. В. Рибалка зазначає, що тут відсутня зворотна залежність: „будь-яка його (характеру) риса є одночасно і рисою особистості, а остання не обов’язково

буде і рисою характеру. Для того, щоб стати нею, вона має бути не тільки достатньо чітко виражена, а й повинна бути тісно пов'язана з іншими рисами характеру, закономірно виявляться у різних видах діяльності людини” [385, с. 25].

Своєю чергою, здібності – це ті властивості особистості майбутнього вихователя ЗДО, які є необхідними для виконання й удосконалення певного виду діяльності: „здібності – це така структура особистості, яка, актуалізуючись у конкретній діяльності, визначає рівень її якості” [358, с. 135]. У процесі формування різних здібностей розвиваються й закріплюються певні якості особистості, одночасно постають як цінності-засоби в досягненні мети.

Як бачимо, відповідно до учення К. Платонова, характер і здібності особистості необхідно розглядати як її якості, певні риси, що притаманні особистості загалом та особистості майбутнього вихователя ЗДО зокрема. Аналіз психолого-педагогічних розвідок з проблеми, що досліджується (Г. Андрюніна [14], О. Горбатова [141], С. Гусаківська [146], С. Камінська [204], О. Лисенко [268], О. Падалка [340] та ін.), дозволяє констатувати, що провідними якостями майбутнього вихователя ЗДО, що одночасно мають стати цінностями-якостями (цінності-засоби за М. Рокичем) і на професійному, і на повсякденному рівнях, є такі: доброзичливість, відповідальність, толерантність, потяг до творчості відповідно до тих чи тих здібностей (психомоторні, музичні, вокальні, акторські, художні, технічні, математичні, літературні, наукові, педагогічні, організаційні, моральні, правові тощо [358, с. 136]), мобільність, потреба в саморозвитку та самовдосконаленні, активність, життєстійкість та життєвий оптимізм тощо.

Отже, характеризуючи структуру особистості майбутнього вихователя ЗДО в межах дворівневої моделі К. Платонова, зауважимо, що ціннісно-смыслові орієнтації є складниками особистості та формуються в процесі соціалізації шляхом навчання й виховання у відповідному освітньому середовищі. Так, знання про цінності, їхню сутність, навички діяти

відповідно до прийнятих на внутрішньому рівні цінностей простежуються в підструктурі досвіду особистості майбутнього вихователя ЗДО, проте важливу роль у процесі формування таких знань і навичок відіграють і психофізіологічні особливості віку, тип нервової системи, темперамент, і психічні процеси (увага, пам'ять, мислення, уява, емоції, воля тощо). Спрямованість особистості майбутнього вихователя ЗДО виявляється в її ціннісно-сміслових орієнтаціях, що поєднують ціннісні орієнтації та особистісні смисли. Конкретні особистісні риси майбутнього вихователя ЗДО віддзеркалюються через всі підструктури в характері та здібностях, що мають компенсаторну властивість. Тобто в процесі соціалізації та під час фахової підготовки особистість може виховати в собі ті якості, що є важливими для подальшої діяльності на повсякденному та професійному рівнях.

Ціннісно-сміслові орієнтації у психологічній структурі майбутнього вихователя ЗДО наведено у вигляді рисунка нижче (рис. 1.1), де сила впливу конкретної підструктури на процес формування ціннісно-сміслових орієнтацій відображена за допомогою лінійних зв'язків.

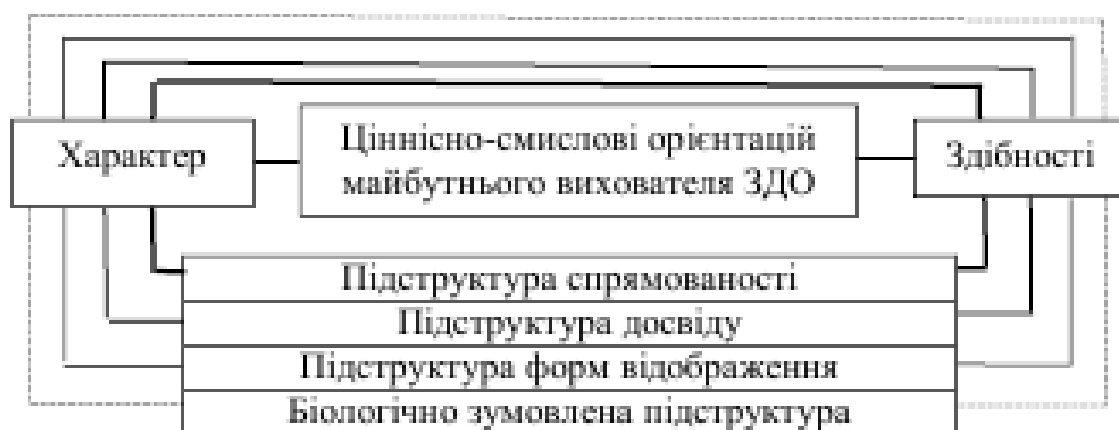


Рис. 1.1. Ціннісно-сміслові орієнтації у психологічній структурі особистості майбутнього вихователя ЗДО (згідно з концепцією психологічної структури особистості К. Платонова)

погляду формування ціннісно-сміслових орієнтацій є цілісною, динамічною та функційною. Характеристика *цілісності* виявляється через єдність усіх її складників, що не можуть окремо виконувати покладену на них мету.

Динамічність пов'язана з постійним пошуком смислів, вибором значущих цінностей майбутнім вихователем ЗДО в процесі фахової підготовки, розмаїттям інтересів, потреб і мотивів його діяльності, удосконаленням образу майбутнього, що проходить шлях від ідеалізованого до більш реального, об'єктивного.

І, нарешті, характеристика *функційності* пов'язана з роллю та функціями кожної підструктури особистості в процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Так, біологічно зумовлена підструктура та підструктура форм відображення є здебільшого генетично запрограмованим плацдармом для формування ціннісно-сміслових орієнтацій, адже тип нервової системи, сукупність психологічних процесів на певному віковому етапі постають як допоміжні під час запуску спрацьовування психологічних механізмів формування відповідних орієнтацій у конкретних умовах. Тобто такі підструктури виконують допоміжну та адаптивну функції. Досвід як синтез знань, навичок, умінь та сформованих на цій основі особистісних якостей виконують функцію вибору цінностей, а також регулятора поведінки. Підструктура спрямованості є певним світоглядним орієнтиром особистості, виконує функції цілепокладання, прогнозування, проєктування.

Для кращого розуміння проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці доцільно зупинитись на *чинниках*, що їх детермінують.

Зауважимо, що більшість дослідників (О. Буслаєва, В. Дуб, О. Москаленко, М. Яницький) сходяться на думці про умовний поділ чинників формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх відносять державу, суспільство та культуру, до якої належить особистість, соціально-економічні та політичні чинники,

засоби масової інформації та мережу Інтернет, місце проживання, систему освіти та родину [108; 163; 533, с. 125]. В якості внутрішніх чинників різні автори відзначають: рівень розвитку когнітивної та емоційної сфер, особистісну активність та ініціативність, ступінь духовної зрілості та розвитку моральної свідомості, гармонійність системи цінностей тощо [163; 533, с. 125]. Дотримуючись такого умовного розподілу, коротко схарактеризуємо кожен з визначених чинників.

Так, конкретне суспільство має унікальну систему ціннісно-сміслових орієнтирів, що відображає особливості конкретної культури [108, с. 99]. Будь-яке *суспільство* так чи так транслює та прищеплює їх індивідам у межах соціалізаційних процесів. Можна стверджувати, що людина приймає цінності суспільства як критерії власної адекватної поведінки, тобто в разі, коли суспільні цінності та цінності окремої особистості збігаються, процес її соціалізації є ефективним, гармонійним.

С. Гусаківська виокремлює соціокультурний чинник формування ціннісно-сміислової сфери особистості майбутнього вихователя ЗДО, де соціокультура розуміється як „сукупність суспільних, культурних, політичних інтересів, а також ряду матеріальних і духовних структур, зразків поведінки, об'єднаних спільною людською діяльністю” [146, с. 122]. Складником соціокультури авторка вважає етнокультурну ситуацію, що стимулює розвиток загальнокультурних та професійних цінностей особистості майбутнього фахівця. У процесі фахової підготовки майбутній вихователь ЗДО відчуває на собі вплив та вимоги суспільства через так званий „соціальний запит”, адже в нормативних документах, зокрема ЗУ „Про освіту” [182], ЗУ „Про вищу освіту” [180] та ін. чітко визначені вимоги щодо системи цінностей, якими мають володіти здобувачі вищої освіти.

Споконвічними цінностями української культури та суспільства були й залишаються: мир, злагода, добробут, Батьківщина, родина, дитина, любов та дружба тощо. Такі цінності цілком збігаються з тими, що закладені в професіограмі вихователя дитячого садка. Отже, суспільство є вагомим

чинником формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО та здійснює таку регуляцію через низку законодавчих та нормативних документів. З іншого боку, особистість не лише приймає суспільні цінності, а й самостійно виробляє власні в процесі соціалізації-індивідуалізації, які, своєю чергою, можуть стати суспільними, загальноприйнятими. Це підтверджує ідею активності, суб'єктності особистості в процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій.

Як відомо, *родина* є первинним агентом соціалізації, адже в сімейному колі молода особистість набуває знань про соціальні норми, правила поведінки, провідні цінності, що притаманні для певного суспільства й культури загалом та конкретної родини зокрема. Саме батьки є трансляторами та провідниками у світі цінностей і свідомо, і несвідомо, що робить сім'ю джерелом та чинником формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, з якими майбутні вихователі ЗДО вже вступають до ЗВО. Крім того, нами було визначено, що переважна більшість майбутніх вихователів – особи жіночої статі. Традиційно дівчата більшою мірою тяжіють до первинної родини, її цінностей, більш тривалий час знаходяться в залежності (психологічній, матеріальній) від батьків [223]. Це доводить тезу про вагомий вплив родинних цінностей, особливостей родинного виховання на ціннісно-сміслові орієнтації дівчат, які вступають до навчання.

Аналіз праць провідних класиків психолого-педагогічної науки, зокрема Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, К. Роджерса, дозволяє визначити певні параметри сім'ї, що впливають на становлення системи ціннісно-сміслових орієнтацій особистості: місце проживання родини, її матеріальний та освітньо-культурний рівень, склад родини, стиль спілкування та виховання в родинному колі тощо [92; 126; 221; 389].

М. Яницький додає ще один параметр родини, який впливає на формування ціннісно-сміслових орієнтацій – соціальний і професійний статус сім'ї. Проте не виключається вплив зовнішніх обставин на життя особистості майбутнього вихователя ЗДО, що можуть спровокувати

віддалення від попереднього родинного статусу, але провідні, найбільш стійкі цінності залишаються у структурі особистості як стійкі утворення [423, с. 38].

Як бачимо, вплив родини та особливостей родинного виховання на формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО відіграє важливу роль не лише до вступу до ЗВО, а й у процесі всієї фахової підготовки. Отже, ті ціннісно-сміслові орієнтації, що сформувались у майбутніх вихователів ЗДО в умовах родинного виховання, мають вагомє місце в структурі особистості студента та продовжують впливати на процес їхньої трансформації й у період навчання. Важливо, щоб такі ціннісно-сміслові орієнтації збігалися із загальнолюдськими цінностями та цінностями, що передбачає професія вихователя.

Одним із найвагоміших чинників соціалізації та, відповідно, формування системи ціннісно-сміслових орієнтацій особистості загалом і майбутніх вихователів ЗДО зокрема є *ЗМІ та інтернет-технології*. Інформація стає сьогодні настільки доступною, що ЗМІ та Інтернет конкурують з інститутами сім'ї та освіти щодо трансляції норм і правил поведінки, необхідних цінностей. Крім того, майбутні вихователі ЗДО в процесі фахової підготовки постійно залучені до аналізу різних медіатекстів (відео-, аудіотекстів, постів у соціальних мережах та різних сайтах тощо).

З іншого боку, інформація через ЗМІ та Інтернет подається хаотично, у вигляді нефільтрованого потоку. Слушною є думка М. Яницького, який акцентує увагу на проблемі пасивного та некритичного сприйняття особистістю цінностей „масової культури” [533, с. 125]. Проте зазначимо, що особистість на етапі студентського віку так чи так аналізує подану інформацію відповідно до власної, вже наявної системи ціннісно-сміслових орієнтацій. Певні цінності розуміються та усвідомлюються, але не приймаються як смислові, інші – трансформуються в ціннісно-сміслові орієнтації, набуваючи певного смислу. Ми поділяємо думку М. Яницького, який вважає, що ЗМІ та Інтернет „не стільки формують, скільки закріплюють

ціннісні уподобання” [Там само]. Тобто ті ціннісні пріоритети, які було вже зафіксовано у свідомості майбутнього вихователя ЗДО за допомогою первинних агентів соціалізації (вже наявні), узгоджуються з тими, що подаються через ЗМІ та мережу Інтернет (нові). У процесі такої „зустрічі” цінності остаточно приймаються на внутрішньому рівні за умови узгодженості вже наявних з новими. У разі наявного протиріччя останні або відкидаються, або відіграють ситуативну роль, за умови якщо батьківська родина є авторитетною для особистості. У протилежному випадку вже набуті цінності можуть трансформуватися або повністю нівелюватися на користь так званих „нових”, отриманих через ЗМІ та Інтернет. Саме тому стиль спілкування та виховання, традиції та цінності родини мають принципове значення для формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості майбутніх вихователів ЗДО та можуть стати тим плацдармом, що сприятиме формуванню відповідних орієнтацій у фаховій підготовці.

Під час вступу до ЗВО в майбутніх фахівців змінюється соціальна ситуація, додаються нові агенти соціалізації, які є потенційними носіями цінностей, отже, освітнє середовище ЗВО стає могутнім чинником формування системи ціннісно-сміслових орієнтацій студентів, на чому наголошують С. Гусаківська, В. Повзун, О. Суходолова, М. Яницький та ін. [146; 359; 447; 533]. Імовірно, що, вступаючи до закладу вищої освіти, майбутні вихователі ЗДО вже орієнтуються на певні цінності, мають відповідні ціннісно-сміслові орієнтації, проте освітнє середовище ЗВО неодмінно трансформує вже наявні ціннісні орієнтації, доповнюючи та закріплюючи їх, іноді – коригуючи вже наявні практично повністю. Саме тому принципової важливості набуває побудова освітнього процесу у ЗВО на аксіологічних засадах, постійне залучення майбутніх вихователів ЗДО до різних видів смислової діяльності.

У своєму дослідженні С. Гусаківська зауважує, що на процес формування ціннісно-сміислової сфери майбутнього фахівця під час навчання впливає стиль взаємодії з викладачами, студентами, іншими суб'єктами

освітнього процесу [146]. Саме тому вкрай необхідним є реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системах „викладач – студент”, „студент – студент”.

Нам також імпонує думка В. Повзун, яка додає, що кафедри є тими одиницями в структурі університетської освіти, що детермінують процес пошуку смислу в студентів через наявні традиції, включення студентів у різні широкомасштабні проєкти, аксіологізацію навчання, створення ситуації досягнення, ціннісного насичення університетського життя [359, с. 15].

Як бачимо, освітнє середовище ЗВО стає доволі важливим чинником формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів за умови його ефективного проєктування, включення аксіологічного складника до кожного компонента середовища, постійного моніторингу результатів через отримання зворотного зв'язку.

Не менш важливим чинником формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО є умови проживання під час навчання у ЗВО. Так, якщо здобувач продовжує жити в родинному колі, ситуація, здебільшого, не змінюється. У випадку поселення до гуртожитку для студента змінюються не лише побутові умови проживання, а йому доводиться адаптуватися до нового колективу зі своїми правилами, нормами, традиціями, що також впливає на формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх фахівців.

Зовнішні чинники формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості неодмінно пов'язані з внутрішніми, одним з яких є *ступінь інтелектуального розвитку особистості*. Тут є слушною думка Л. Виготського, який зазначав, що інтелектуальний розвиток є підґрунтям та умовою морального виховання особистості [126]. Далі таку думку розвиває С. Косянчук, уважаючи, що формування ціннісно-сміслових орієнтації тісно пов'язано з когнітивним складником, тобто сформованим умінням мислити [232, с. 112–114].

У дисертаційній роботі Д. Парфьонової також доведено пряму залежність інтелектуальної та ціннісно-сміислової сфер особистості: „Взаємозв'язок

інтелекту та ціннісно-сислової сфери визначається таким чином. Інтелект регулює та структурує інформацію про навколишню дійсність, інших людей, про саму особистість, під час цього в результаті появи та здатності до рефлексії формується ціннісно-сислова сфера особистості як цілісне утворення, що регулює поведінку людини. У подальшому і інтелект впливає на цінності та смисли, і ціннісно-сислова сфера спрямовує розвиток інтелектуальних функцій” [347, с. 63–64]. Як бачимо, авторка доводить зворотню взаємозалежність: чим вище рівень розвитку інтелекту, тим вище рівень сформованості ціннісно-сислових орієнтацій, які, своєю чергою, сприяють подальшому саморозвитку та самовдосконаленню.

Тобто, чим вище рівень інтелектуального розвитку майбутніх вихователів ЗДО, тим більш успішно відбувається процес засвоєння та прийняття моральних норм і позитивних цінностей, особистість знаходиться в постійному пошуку себе та смислу життя, що загалом детермінує формування відповідних ціннісно-сислових орієнтацій. І, навпаки, сформовані ціннісно-сислові орієнтації спрямовують майбутнього вихователя ЗДО на саморозвиток, підвищення рівня інтелектуальних здібностей. Це ще раз підтверджує ідею про важливість кожного складника психологічної структури особистості, зокрема її психофізіологічних характеристик.

Емоції є вагомим важелем під час інтеріоризації цінностей та перетворення їх на смисли. М. Яницький зазначає: „емоційне підкріплення є необхідною умовою внутрішнього прийняття усвідомлених завдяки раціональній оцінці соціальних норм та загальноприйнятих принципів” [533, с. 119]. Отже, важливим є позитивний емоційний фон студента під час навчання в закладі вищої освіти, формування мотивації не лише до процесу навчання, а й пізнання, прийняття відповідних цінностей. Як зазначає Г. Вижлецов, прийняття цінностей є процесом добровільним, ненасильницьким, адже особистість має щиро бажати інтеріоризувати ту чи ту цінність, що супроводжується „задоволенням, радістю, відчуттям злету”

[129, с. 33].

Особистісно-духовна зрілість та життєвий досвід також зараховуємо до чинників формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО: „цінності не можуть стати набутими ніяким іншим шляхом, окрім як власним життєвим досвідом та духовною працею щодо їх оволодіння” [Там само, с. 35]. Студенти вже мають певний життєвий досвід, певний ступінь розвитку моральної свідомості, їм неодноразово доводилось робити так званий моральний вибір. Усе це позначається на рівні сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, але під впливом зовнішніх чинників, зокрема освітнього простору ЗВО, такі орієнтації можуть видозмінюватись. Саме тому вкрай важливим є моделювання освітнього процесу таким чином, щоб студент набув ціннісного досвіду шляхом включення в різні види діяльності, що спонукають до морального вибору (навчальну, суспільно корисну, волонтерську, культурно-дозвіллеву тощо).

На думку Д. Фельдштейна, моральна свідомість становить принципи, моральні норми, відображені у свідомості особистості й здатні регулювати поведінку людей, їхні стосунки, ставлення до суспільства загалом. Як бачимо, цінності вже апріорі закладені в сутності категорії „моральна свідомість”, є її структурним компонентом. Своєю чергою, ціннісно-сміслові орієнтації стають своєрідним містком між моральною свідомістю особистості та її поведінкою [485]. Отже, *ступінь розвитку моральної свідомості* є, з одного боку, чинником формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості майбутнього вихователя ЗДО, з іншого, – ціннісно-сміслові орієнтації насичують зміст моральної свідомості особистості на цьому віковому етапі.

Особистісна активність є також і умовою, і чинником формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Тут слушною є думка С. Максименка: „особистість відрізняється саме тим, що, поряд із реактивною, переважаючою стає активна поведінка, тобто поведінка, що спонукається власними усвідомленими цілями і мотивами” [282, с. 13]. У

процесі активної діяльності та спілкування студентів відбувається співвідношення та перегляд власної системи цінностей та індивідуально-життєвих смислів відповідно до соціального оточення, майбутньої професії. Крім того, усвідомлення різних особистісних смислів спонукає майбутнього вихователя ЗДО відповідно реалізувати їх через діяльність, і чим активнішою є особистість у процесі такої діяльності, тим стійкішими стають і закріплюються певні цінності. Ми погоджуємось з думкою І. Галяна та під суб'єктною активністю розуміємо „усвідомлену психічну активність з висування і досягнення цілей в умовах невизначеності, у процесі якої людина реалізує себе” [136, с. 72].

Як бачимо, процес формування ціннісно-сміслових орієнтацій у період фахової підготовки зазнає впливу різних чинників, до яких ми зараховуємо і зовнішні (соціум, родина та родинні цінності, ЗМІ та Інтернет, освітнє середовище ЗВО), і внутрішні (рівень духовної зрілості та наявний життєвий досвід, ступінь розвитку когнітивної, моральної компоненти особистості, емоційні переживання та стан особистості студента, його активність та ініціативність), що є взаємозумовлювальними.

Зважаючи на предмет нашого дослідження, важливим є визначення тих *психологічних механізмів*, що впливають на формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в процесі фахової підготовки. Спираючись на дослідження Т. Антоненко [18], Н. Гавриш [33], І. Галяна [136], С. Гусаківської [146], Д. Каширського [210], А. Серого [423], М. Яницького [423; 533], до таких механізмів ми відносимо: інтеріоризацію, ідентифікацію, інтерналізацію, рефлексію, емоційну включеність (емоційне переживання), діалогічне спілкування та розуміння. Провідною тезою залишається те, що такі механізми спрацьовують у різних видах діяльності майбутнього вихователя ЗДО, у якій він щиро зацікавлений, убачає певний сенс. Зупинимось на характеристиці означених механізмів більш детально.

Як вже було зазначено, освітнє середовище ЗВО як чинник формування ціннісно-сміслових орієнтацій транслює ті цінності, що визнані в якості

важливих з урахуванням майбутньої професії здобувача. Саме у фаховій підготовці майбутні вихователі ЗДО надають смислу певним цінностям у процесі діяльності, вони переходять із зовнішньо, об'єктивно заданих, у внутрішні, важливі для людини. У процесі такого переходу, на думку, М. Бернштейна, цінності ніби народжуються заново [цит за: 15], тобто модифікуються, адже залежать від умов середовища, отже, спрацьовує механізм *інтеріоризації* (перетворення зовнішніх дій, операцій у внутрішні розумові операції та дії [401]). У контексті формування ціннісно-сміслових орієнтацій механізм *інтеріоризації* пов'язаний із привласненням цінностей суспільства та культури, середовища ЗВО особистістю майбутнього вихователя ЗДО у процесі фахової підготовки під час реалізації різних видів активностей. Слушною тут є думка психолога-класика Б. Ананьєва: „формування особистості шляхом *інтеріоризації* – присвоєння продуктів суспільного досвіду та культури в процесі виховання та навчання – є засвоєнням певних позицій, ролей та функцій, сукупність яких характеризує її соціальну структуру” [11, с. 248].

Для спрацювання механізму *інтеріоризації* важливим є вольовий компонент особистості майбутнього вихователя [18, с. 231; 423, с. 32], що свідчить про необхідність докладання вольових зусиль з боку самого студента в процесі наслідування цінностей у поведінці. Тобто психічні форми відображення, як уже зазначалося, є підставою для спрацювання цього механізму.

Не менш важливим психологічним механізмом формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці є *ідентифікація* (ототожнення себе з іншими; мисленнева операція, за допомогою якої індивід приписує собі характеристики інших людей; установлення схожості об'єктів [401]), що напряду пов'язана із соціалізацією студента в умовах ЗВО, засвоєнням соціального досвіду через спільну діяльність та спілкування [417].

Нам імponує думка М. Яницького щодо сутності механізму

ідентифікації: „процес ототожнення себе з іншим індивідом чи групою на основі емоційного зв'язку, включення в особистісний внутрішній світ, прийняття норм та цінностей як власних” [423, с. 33–34]. Для майбутнього вихователя ЗДО референтними в період фахової підготовки стають різні групи, зокрема: академічна група, викладачі, інші студенти, з якими тісно спілкується майбутній вихователь (в умовах аудиторної, позааудиторної роботи, в умовах гуртожитку тощо). Саме в процесі взаємодії з ними відбувається взаємообмін цінностями, смислами; окремі цінності набувають значущості через їхню важливість для референтної групи, з якою тісно взаємодіє студент [18, с. 232]. Як бачимо, цінності референтної групи приймаються більш активно, що зумовлює необхідність моделювання відповідного освітнього середовища ЗВО, де кожен викладач як важливий суб'єкт освітнього процесу, має усвідомлювати себе як носія цінностей, моделювати спілкування зі студентами на засадах партнерства та суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Інтерналізація в психологічній науці тлумачиться як прийняття поглядів, установок, норм у якості власних [401]. Як бачимо, таке визначення ставить категорії „ідентифікація” та „інтерналізація” поряд як тотожні. Проте ми дотримуємось думки М. Яницького, який визначає останню як більш широку за значенням дефініцію, адже вона включає не лише прийняття цінностей, а й передбачає відповідальність особистості за такий вибір та відтворення обраних цінностей у практичній діяльності [423, с. 36]. Виходячи з таких позицій, у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО важливо не лише сформуванню в них відповідні ціннісно-сміслові орієнтації, а й навчити інтерпретувати події життя як такі, що є результатом їхнього свідомого вибору тієї чи тієї цінності.

У контексті нашого дослідження одним з найважливіших механізмів формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО є механізм *рефлексії*: „становлення ціннісно-сміслові сфери особистості є апріорі рефлексивним процесом, оскільки цінності як рушійні чинники

поведінки суб'єкта передбачають ціннісне самовизначення, а отже, постійну оцінку, переоцінку та добудову ціннісної системи – як власної, так й інших осіб та соціальних груп” [18, с. 233–234].

Рефлексивні конструкти майбутніх фахівців розглядаються крізь призму здатності до самоаналізу себе, власної поведінки, уміння зіставляти цілі та засоби їх досягнення, розмірковувати над обраними цілями життя (І. Бех, В. Желанова).

На переконання Н. Гавриш, О. Сущенко, рефлексія є своєрідним механізмом смислопородження, зокрема професійного [133, с. 409]. Але для запуску рефлексивних механізмів важливим є емоційне переживання тих знань, що транслюються здобувачу. Тому не менш важливим є механізм емоційної включеності або емоційного переживання.

Т. Антоненко зауважує, що *емоційна включеність* відіграє виняткову роль у період навчання у ЗВО, що пов'язно з професіоналізацією, реагуванням на події, що відбуваються в країні та світі: „Почуття причетності до подій соціуму, можливість виказати емоційне ставлення до них, прийняти участь у неформальних форматах обговорення таких подій здійснює суттєвий вплив на становлення ціннісно-сміслової сфери молоді” [18, с. 237].

Крім того, на емоційному компоненті у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій указують А. Серий, М. Яницький, які доводять, що відсутність позитивних емоцій утруднюють інтеріоризацію цінностей та вони приймаються лише на словах, не переходячи у внутрішній план особистості майбутнього фахівця [423]. Суголосною є думка С. Максименка щодо важливості особистісних переживань під час смислотворення [336].

Емоційна включеність як механізм формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО доводить необхідність проектування освітнього середовища ЗВО таким чином, щоб здобувачі освіти мали можливість „пережити” необхідні цінності, а сам процес пізнання має викликати приємні емоції.

Діалогічне спілкування є механізмом формування ціннісно-сміслових

орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, з одного боку, з іншого, – сприяє емоційній включеності в освітньому процесі ЗВО, про що йшлося вище. Нам імпонує думка З. Карпенко, яка визначає діалогічне спілкування як механізм аксіогенезу особистості [207] О. Ліннік також зазначає, що в процесі діалогічного спілкування відбувається обмін культурними цінностями між суб'єктами освітнього процесу [271].

Не менш цінним для нас є висновки Т. Антоненко, З. Карпенко, Г. Кучинського, О. Ліннік про становлення внутрішнього діалогу майбутнього фахівця, що сприяє формуванню його ціннісно-сміслових орієнтацій.

Так, Г. Кучинський зазначає: „специфіка внутрішнього діалогу пов'язана з тим, що інша, відмінна від вхідної, смислова позиція не просто відома людині, а відтворюється як самостійний, смислотворчий центр. Відбувається не цитування іншої смислової позиції ... а взаємодія з іншим смислотворчим, що реагує самостійним словом у відповідь” [252, с. 64]. Імовірно, діалогова взаємодія між суб'єктами освітнього процесу ЗВО – принципово важлива умова існування сучасного освітнього середовища ЗВО, методологічна підвалина в розумінні фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

Для повної картини психологічних механізмів формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО вважаємо доцільним зупинитись на *розумінні* як своєрідному містку, що пов'язує соціум (суспільно визначні цінності) та індивіда (особистісно визнані цінності). Тут ми спираємось на думку Є. Белякової, яка визначає процес розуміння як засіб переходу позаособистісних форм смислу в особистісні: „у процесі розуміння знань їхнє присвоєння визначається не самим фактом трансляції культурного змісту, а внутрішньою активністю суб'єкта, що „розпредмечує” об'єкт розуміння й дозволяє реконструювати смислопроекції, представлені в соціальній інформації” [72, с. 135].

Ми погоджуємось з думкою авторки щодо сутності процесу розуміння, що потлумачено як „особистісно-інтелектуальний процес; вибудовування в

екзистенціальному просторі особистості цілісної, динамічної картини світу та себе в цьому світі, що опосередковано культурними цінностями та смислами” [Там само, с. 136].

Як бачимо, знання, що мають бути сформовані під час фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО, зокрема про цінності й смисли, взаємодіють із смисловою структурою особистості здобувача, „втрачають” свою „відчуженість” [Там само], тобто розуміння також зараховуємо до механізму й одночасно умови формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Отже, спираючись на позиції Т. Антоненко [18], Є. Белякової [72], А. Серого, М. Яницького [423] у визначенні механізмів формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО та до таких зараховуємо: інтеріоризацію, ідентифікацію, інтерналізацію, рефлексію, емоційну включеність та діалогічне спілкування, розуміння. Уважаємо, що кожен з них відіграє важливу роль у досліджуваному процесі, проте лише їхня комплексна дія дозволить оптимізувати формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх фахівців, що вимагає проектування відповідного освітнього середовища ЗВО, про що йтиметься в розділі 3.

Отже, проведений аналіз психологічних засад формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО дає можливість констатувати таке:

– *по-перше*, ціннісно-смилові орієнтації майбутнього вихователя ЗДО є структурними компонентами його особистості, а в процесі їх формування задіяні всі підструктури (біологічно зумовлена підструктура як передумова досліджуваного феномену, підструктура форм відображення психічних процесів, підструктура досвіду, підструктура спрямованості, характер та здібності), виокремлені К. Платоновим. Так, біологічна підструктура визначає стать (переважно жіноча), вік (діапазон від 17 до 23 років), тип нервової системи особистості майбутнього вихователя ЗДО, що так чи так позначається на виборі пріоритетних цінностей. Підструктура форм

відображення психічних процесів є своєрідним помічником при спрацьовуванні механізмів формування ціннісно-сміслових орієнтацій; підструктура досвіду акумулює і знання про цінності, смисли, їхню сутність, і знання, що стануть базовими для подальшої професії, на основі яких виробляються відповідні навички й уміння (ціннісної взаємодії з дошкільниками, іншими людьми). Підструктура спрямованості визначає вектор поведінки особистості, адже на основі власних потреб, мотивів, інтересів та ідеалів особистість обирає та надає смислу тим чи тим цінностям, трансформуючи їх у ціннісно-сміслові орієнтації. Характер та здібності також накладають певний відтінок на процес формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО: на основі тих здібностей, що біологічно закладені в людині (психомоторні, музичні, вокальні, акторські, художні, технічні, математичні, літературні, наукові, педагогічні, організаційні, моральні, правові тощо) та розвиваються нею, вона обирає в якості значущих ті чи ті цінності. З іншого боку, характер сприяє/не сприяє переходу цінності в ціннісно-сміслові орієнтації;

– *по-друге*, ціннісно-сміслові орієнтації майбутнього вихователя ЗДО уміщують ціннісні орієнтації та життєві смисли, які є динамічними, такими, що змінюються залежно від віку, зовнішніх обставин життя, домінантних чинників впливу. У цьому сенсі студентський вік та занурення в освітнє середовище ЗВО є умовою й чинником формування ціннісно-сміслових орієнтацій;

– *по-третє*, до провідних чинників, що зумовлюють формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, ми зараховуємо зовнішні та внутрішні. До першої категорії відносимо: державу, суспільство та культуру, до якої належить особистість, соціально-економічні та політичні чинники, ЗМІ та мережа Інтернет, місце проживання, систему освіти та родину. До внутрішніх чинників ми віднесли: рівень розвитку когнітивної та емоційної сфер, особистісну активність та ініціативність, ступінь духовної зрілості та розвитку моральної свідомості, гармонійність системи цінностей;

– *по-четверте*, провідними механізмами трансформації суспільних цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО ми визначаємо: інтеріоризацію, ідентифікацію, інтерналізацію, рефлексію, емоційну включеність, діалогічне спілкування, розуміння.

1.3. Сутність і структура ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО

Як уже було зазначено вище, проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх педагогів досліджується у психолого-педагогічних студіях таких учених, як І. Бех, З. Карпенко, В. Лаппо, Л. Михальцова, О. Сухомлинська, О. Падалка, В. Сластьонін, Г. Чижакова, Н. Шемигон та ін. Зауважимо, що більшість учених орієнтуються на визначення сутності категорії „ціннісні орієнтації”, розглядаючи їх крізь призму підготовки майбутніх педагогів до здійснення професійних обов’язків, тобто пріоритетними визначаються саме професійні ціннісні орієнтації, що здебільшого розглядаються окремо від особистісних життєвих смислів. Не винятком є і проблема формування ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, яка сьогодні все ще потребує детального вивчення на теоретико-методологічному й практичному рівнях.

Зауважимо, що окремі аспекти проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО досліджено в студіях Г. Андрюніної, О. Горбатової, С. Камінської, О. Лисенко, О. Падалки (формування професійних цінностей майбутніх вихователів), С. Кондратюк, Р. Пріми, Г. Цветкової (провідні аксіологічні орієнтири в професійній підготовці майбутніх вихователів та шляхи формування їхньої аксіологічної компетентності), С. Гусаківської (психологічні особливості формування ціннісно-сміислової сфери майбутніх вихователів), Н. Гавриш, О. Сущенко (формування цінностей та смислів професії в майбутніх вихователів ЗДО),

О. Кучерявого (професійне самовиховання майбутніх вихователів шляхом смислового насичення освітнього процесу) та ін. Проте вчені здебільшого орієнтовані на виокремлення, характеристику та опис механізмів формування професійних ціннісних орієнтацій, зокрема тих, які мають увійти до психологічної структури особистості як певні її риси. До сьогодні відсутні ґрунтовні розвідки, де б подавалась характеристика структури ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, яка б урахувала всю сукупність інтересів, потреб, мотивів, життєвих планів здобувачів, відображала їхнє ставлення до навколишнього світу.

Отже, метою підрозділу є характеристика структури ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО та на цій основі визначення сутності провідного поняття дослідження.

Перш за все звернемось до вже наявних розвідок, що є дотичними до нашого дослідження. Так, структуру ціннісних та ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх педагогів характеризують різні вчені (Н. Асташова [18], В. Лаппо [257], Л. Михальцова [302], Т. Олинець [331], Н. Попованова [366], О. Суходолова [447], Ю. Шайгородський [508]) у межах авторських дисертаційних робіт та наукових статей, аналіз яких дозволяє виокремити провідні компоненти у складі відповідних орієнтацій. Для кращої наочності подаємо характеристику структурних компонентів ціннісних та ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх педагогів у вигляді таблиці (табл. 1.1).

Структурні компоненти ціннісних та ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх педагогів

Компонент	Характеристика	Автори
Мотиваційний (мотиваційно-ціннісний, мотиваційно-емоційний мотиваційно-смісловий) або	Характеризується наявністю стійкого інтересу до проблеми цінностей, смислів, до опанування змісту фахових дисциплін, переживанням цінностей як потреби, емоційно-позитивне ставлення до цінностей, умотивованістю на саморозвиток та самовдосконалення; загальне ставлення до життя та Всесвіту	Л. Михальцова, О. Суходолова, Ю. Шайгородський
Когнітивний (когнітивно- смісловий, когнітивно- репродуктивний)	Характеризується сформованістю стійких знань та уявлень про цінності, ціннісні-орієнтації, їхню роль та структуру, розумінням особистісної значущості різних цінностей, сформованістю власної системи ціннісних орієнтацій	Н. Асташова, В. Лаппо, Т. Олинець Л. Михальцова, О. Суходолова
Емоційний (емоційно-ціннісний)	Характеризується домінуванням позитивних емоцій у процесі навчання, позитивним прийняттям цінностей	Н. Асташова, В. Лаппо, Т. Олинець, Н. Попованова
Діяльнісний (творчий, операціональний, практичний, результативно- поведінковий)	Характеризується сформованістю відповідних умінь, включення в різні види діяльності, генерування нових ідей, здатністю діяти на аксіологічних засадах	В. Лаппо, Т. Олинець, Л. Михальцова, Н. Попованова Ю. Шайгородський
Комунікативний-орієнтаційний	Характеризується сформованістю вмій налагоджувати стосунки, взаємодіяти з іншими, адже саме в процесі такої взаємодії пізнаються цінності	Ю. Шайгородський
Рефлексивний (рефлексивно-оцінний або акмеологічно-рефлексивний)	Характеризується задоволенням від процесу навчання, усвідомленням себе як самодостатньої особистості, здатної до самоаналізу власної діяльності та вчинків	Л. Михальцова, О. Суходолова

Отже, більшість учених стоять на класичних позиціях особистісного підходу, виокремлюючи мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти у структурі ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, у певних розвідках – саме у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій. Зауважимо, що в більшості досліджень ідеться про професійні ціннісні орієнтації або створення відповідного освітнього середовища у ЗВО для їх формування. Низка дослідників (Н. Асташова [18], В. Лаппо [257], Т. Олинець [331], Н. Попованова [366] та ін.) додають емоційний компонент, підкреслюючи принципову важливість емоцій у процесі трансформації цінності в ціннісні орієнтації. Підтвердження цієї тези знаходимо в працях психологів-класиків, зокрема: І. Беха [78], Л. Виготського [127], Л. Рубінштейна [394], Д. Леонтєва [266] та ін. Неодмінним складником системи ціннісно-сміслових орієнтацій вважаємо рефлексійний компонент, на якому наголошують у своїх студіях Л. Михальцова [302] та О. Суходолова [447], адже здатність до самоаналізу власної діяльності є одним із психологічних механізмів формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості здобувача.

Проаналізувавши роботи, де йдеться про формування відповідних орієнтацій майбутніх педагогів загалом, перейдемо до розгляду розвідок, що дотичні до проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій саме майбутніх вихователів ЗДО, серед них студії Г. Андрюніної [14], В. Волкової [314], О. Горбатової [141], С. Гусаківської [146], С. Камінської [204], О. Лисенко [268], О. Падалки [340]. Одразу зауважимо, що вони здебільшого присвячені пошуку механізмів, технологій формування професійних ціннісних орієнтацій. Схарактеризуємо структуру ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у поданих працях (зважаючи на те, що автори не виокремлюють поняття „ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів” або „сміслові/смісложиттєві орієнтації майбутніх вихователів”).

Так, у дисертаційній роботі О. Лисенко виокремлює такі компоненти у структурі професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, рефлексивний, відповідно

до них подає критерії сформованості відповідних орієнтацій (когнітивний, мотиваційний, практико-професійний, прогностично-рефлексивний) [268, с. 175–176].

Загалом поділяючи думку авторки, вважаємо, що принципово важливим аспектом у процесі формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців є емоційний складник, адже емоції є тією детермінантою, що зумовлює формування тих чи тих ціннісних та ціннісно-сміслових орієнтацій.

Дещо схожими є визначені компоненти сформованості педагогічних цінностей у майбутніх вихователів у дисертації О. Падалки „Формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів” [340]. До таких віднесено: когнітивний (система фахових знань, умінь та навичок, їх практична реалізація; розвиток інтелектуальних здібностей), мотиваційний (наявність професійних мотивів та інтересів; усвідомлення педагогічних цінностей), рефлексивний (самооцінка педагогічної діяльності; самоосвітня діяльність; професійна спрямованість) [340, с. 74–81]. Як бачимо, емоційний складник, знову ж таки, нівелюється.

Цілком збігається думка Г. Андрюніної із зазначеними вище дослідниками щодо компонентів сформованості професійних цінностей майбутніх вихователів. Так, учена виокремлює критерії присвоєння професійних цінностей майбутніми вихователями: ставлення до професії педагога загалом та до професії вихователя зокрема (мотиваційний компонент); наявність знань професійного характеру, намагання їх отримати (когнітивний компонент); мотивацію до навчання; уміння вирішувати професійні завдання, що виникають під час роботи з дітьми та батьками (діяльнісний компонент) [14].

У студіях О. Горбатової до вже традиційних компонентів, а саме: когнітивного (повнота та усвідомленість, системність знань та обґрунтованість суджень щодо моралі та морального регулювання поведінки)

та діяльнісного (активний характер участі студентів у різних формах суспільно-педагогічної, професійної діяльності), додається емоційно-оцінний. Він характеризується високим ступенем розвинутості емоційно-оцінного ставлення до різних моральних проявів (емоційність, адекватність, професійність, системність) [141, с. 14–15].

Як бачимо, більшість дослідників базуються на класичному розумінні компонентів у структурі ціннісних орієнтацій, що, наш погляд, здебільшого віддзеркалюють готовність до професійної діяльності на аксіологічних засадах, проте не повною мірою характеризують структуру ціннісно-сміслових орієнтацій, оскільки останні віддзеркалюють спрямованість особистості, синтезуючи в собі ідеали, мотиви, потреби, інтереси особистості майбутнього вихователя ЗДО, його життєві цілі та плани, що регулюють поведінку особистості, постійно впливають на її вибір у кожному вольовому акті.

Близькою до досліджуваної проблеми є дисертаційна робота С. Гусаківської, яка ціннісно-сміслову сферу майбутніх вихователів трактує як складну, багаторівневу, ієрархізовану структуру, що уміщує в собі цінності різних рівнів: загальнолюдського, професійного, індивідуального, а також особистісні смисли, що є взаємопов'язаними [146, с. 31].

До компонентів сформованої ціннісно-сміислової сфери майбутнього вихователя вона відносить усвідомлені та прийняті загальнолюдські, професійні та особистісні цінності: „в ідеалі вихователь дітей дошкільного віку повинен володіти загальнолюдськими, професійними й особистісними цінностями в їх індивідуально осмисленому та прийнятому взаємозв'язку, а отже, бути наділений високими морально-духовними чеснотами, посправжньому любити обраний фах, постійно самовдосконалюватися й саморозвиватися” [Там само, с. 55].

С. Гусаківська також наголошує, що процес розвитку ціннісно-сміислової сфери майбутнього вихователя формується з урахуванням таких складників:

– „цінності-знання” – знання про ціннісні ідеали, що мають бути

сформовані в майбутніх вихователів (когнітивний компонент);

– „цінності-сенси” – оцінка студентом тих чи тих цінностей з погляду значущості (емотивний компонент);

– „цінності-стимули” – ті цінності, що зумовлюють поведінку та діяльність майбутнього фахівця, тобто прийняті на рівні ціннісно-сміслових орієнтацій (діяльнісний або регулятивний компонент) [Там само, с. 57]. Очевидно, що, характеризуючи структуру ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, дослідниця виходить з методологічних засад концепції М. Рокича, який визначає термінальні та інструментальні цінності у структурі особистості, де перші є ідеальним образом майбутнього, другі – способом їх досягнення [553].

Цікавою для нашого подальшого дослідження є думка С. Гусаківської щодо доміантних смислів майбутніх вихователів, які мають бути сформовані в ідеалі. Головний з них – усебічне пізнання та розвиток дитини [146, с. 56]. На основі такого смислу утворюють інші – самопізнання, самовдосконалення, прагнення досягти мети тощо. Цілком поділяємо таку думку та вважаємо її засадничою щодо подальшої характеристики структури ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Тобто любов до дитини як найвищої цінності, її усебічний розвиток з урахуванням унікальності вікового періоду має зайняти найвищу позицію в ієрархії відповідних орієнтацій здобувача. Тобто визнання Дитини та дитинства як цінності, розуміння навчання, виховання та розвитку особистості дошкільника як важливого складника власної життєвої стратегії (термінальні цінності за М. Рокичем) тягне за собою визнання значущості та розвитку у себе відповідних якостей, рис особистості, зокрема: альтруїзм, милосердя, відповідальність, справедливість тощо (інструментальні цінності за М. Рокичем).

У колективній монографії за загальною редакцією В. Ляпунової В. Волкова вводить визначення ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів, що є близьким до нашої світоглядної позиції: „самостійне особистісне

утворення, що відображає внутрішнє відношення особистості до цінностей оточуючої дійсності та виявляється у спрямованості, інтересах, потребах, мотивах, ідеалах, переконаннях” [314, с. 88].

Обґрунтовуючи структуру ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів, В. Волкова спирається на ідею єдності розуму, почуттів та волі у свідомості особистості та наголошує на наявності певних рівнів, що утворюють систему ціннісних орієнтацій студента: когнітивний (погляди, переконання, уявлення про цінності), емоційний (характеризує ціннісні орієнтації з погляду почуттів, переживань), поведінковий (виражає практичну готовність до дії з погляду тих чи тих цінностей) [Там само, с. 89].

Так, когнітивний рівень відбиває все розмаїття знань здобувачів – це „система знань про світ та суспільство, про соціальні цінності, норми та принципи життєдіяльності, власні індивідуальні творчі можливості; ... передбачає пошук особистісних сенсів, свого особистісного ставлення до отриманої інформації, осмислення особистої системи цінностей, тобто активну самостійну розумову діяльність” [Там само].

Емоційний рівень дозволяє наче „пережити” суспільно визнані цінності, що сприяє їхньому переходу до психологічної структури особистості: „Переживання цінностей, перш за все, виявляється в емоційному відгуку на об’єкт, предмет чи явище і виражається у формі сприйняття, уявлення, поняття” [Там само]. Тобто перш ніж відбудеться оцінка значущості цінності для особистості, вона має пережити, відчувати таку цінність.

Своєю чергою, поведінковий рівень відображає готовність особистості діяти відповідно до прийнятих цінностей і в повсякденному житті, і під час професійної діяльності [Там само]. Уважаємо, що визначені рівні цілком логічно розглядати як компоненти у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій особистості майбутнього вихователя ЗДО за умови їх доповнення.

Отже, проаналізовані вище розвідки дозволяють констатувати, що у структурі ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО більшість

дослідників виокремлюють такі компоненти: когнітивний, мотиваційний (мотиваційно-ціннісний), емоційний (емотивний), діяльнісний (поведінковий), рефлексійний. Перший віддзеркалює сукупність знань, що одні дослідники пов'язують із майбутньою професією вихователя ЗДО, інші – з уявленням про розмаїття цінностей та власних ціннісних орієнтацій. Другий демонструє мотиви професійної діяльності: інтерес до майбутньої професії, взаємодії з дітьми, до процесу пізнання та самопізнання тощо. Емоційний компонент у структурі ціннісних орієнтацій знаходимо не в усіх розвідках, проте автори, які виокремлюють його, зазначають, що такий складник відображає емоційне ставлення майбутніх вихователів до цінностей, що транслуються, до процесу навчання загалом. Автори підкреслюють роль емоцій під час оцінки значущих цінностей, що стає можливим тільки під час емоційного переживання цінності. Діяльнісний або поведінковий компонент характеризує здатність діяти на засадах прийнятих цінностей, спиратися на них у поведінці, ситуації екзистенціального та морального вибору. Також він відображає активну позицію здобувача, участь у різних видах діяльності під час фахової підготовки. І, нарешті, рефлексійний компонент характеризується через здатність до самоаналізу себе, своїх здібностей, власної поведінки тощо.

Базуючись на ґрунтовному аналізі категорій, що становлять концепт „ціннісно-сміслові орієнтації особистості”, дослідженні структури особистості майбутнього вихователя ЗДО, чинників, психологічних механізмів формування ціннісно-сміслових орієнтацій під час навчання у закладах вищої освіти (що було схарактеризовано в підрозділі 1.2) та виходячи з аналізу наведених вище робіт, маємо можливість визначити структурні компоненти ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, до яких зараховуємо: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, діяльнісний, комунікативний та рефлексійний.

Зупинимось на кожному з них більш детально. Так, *мотиваційний компонент* віддзеркалює інтереси, потреби, мотиви діяльності майбутнього

вихователя ЗДО, що вже були наявні до вступу до ЗВО, а також ті, що формуються в процесі фахової підготовки. Ми дотримуємось погляду А. Маркової, яка виокремлює у структурі мотиваційного компонента такі складники: значення і смисли; потреби; мету; інтерес [289], та вважаємо, що мотиваційний компонент у структурі ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО становлять мотиви, потреби та інтереси здобувача, що у своїй єдності впливають на мету його діяльності, визначають спосіб її постановки та досягнення.

Для повного розуміння елементів, що характеризують мотиваційний компонент, визначимось із термінологією. Так, *мотив* є тим, заради чого відбувається будь-яка діяльність [87]. Кожен здобувач, вступаючи до ЗВО, переслідує власні мотиви, що залежать від ієрархії домінуючих цінностей, орієнтації на внутрішні або зовнішні мотиви. Так, до внутрішніх мотивів вступу на педагогічні спеціальності загалом та на спеціальність 012 „Дошкільна освіта” зокрема зараховуємо любов до дітей, бажання присвятити себе служінню дітям, стати фахівцем своєї справи, що спонукає здобувача до активності. Зовнішніми мотивами можуть бути намагання формально отримати диплом про вищу освіту, більш легке навчання, порівняно, скажімо, із технічними спеціальностями, отримання стипендії, схвалення з боку референтної групи (батьків, друзів та ін.). В останньому випадку важко говорити про осмисленість знань, що висувуються, убачанні смислу в змісті матеріалу, у майбутній професії загалом.

З іншого боку, освітнє середовище ЗВО здатне чинити потужний вплив на становлення ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, і навіть за відсутності на початку навчання стійких пізнавально-професійних мотивів є можливість вирощувати їх шляхом включення в різні види діяльності.

У процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО уможливлються різні види діяльності: навчальна, соціально-гуманітарна, науково-дослідна, професійна тощо. Які саме мотиви спонукають студента до

участі в різних видах діяльності, визначають наявні цінності (ідеали, життєві цілі та засоби їх досягнення), що увійшли до структури особистості. Для формування пізнавально-професійних мотивів важливо, щоб кожен із запропонованих для вибору студента видів діяльності був насичений смисловим контекстом (і аудиторні заняття, і позааудиторна робота).

Неадекватність мотивів майбутніх вихователів ЗДО, що спонукають їх до діяльності, може стати передумовою академічної неуспішності, з одного боку, з іншого – провокувати викривлення в ціннісно-смислових орієнтаціях.

Потреби – розуміємо як відсутність або недостачу чого-небудь для підтримки оптимального функціонування особистості [188]. Як справедливо зауважує А. Павліченко, „задоволення потреби знімає мотиваційне напруження, і, викликаючи позитивну емоцію, „затверджує” даний вид діяльності, долучаючи його у фонд „корисних дій”. Незадоволення викликає негативну емоцію, посилення мотиваційного напруження і водночас активізує пошукову діяльність” [339, с. 112–113].

Потреби сучасних вихователів ЗДО розглядаємо в контексті студентського віку, де провідною має стати професійно-пізнавальна. Потреби мають динамічний, мінливий характер, тобто діють „тут і тепер”. Своєю чергою, цінності щодо потреб є більш стабільним конструктом, хоча протягом життя людини їхня ієрархія видозмінюється залежно від провідного виду діяльності, обставин життя [531].

Як було зазначено вище, провідною потребою студентського віку є самовизначення, вибір подальшого професійного й життєвого шляху. Але якими стануть мотиви такого вибору, багато в чому залежить від пріоритетних цінностей. Очевидно, що у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО важливо сформулювати когнітивні (потреби у пізнанні, самовдосконаленні) та духовні потреби (прагнення самореалізуватися в подальшій професійній діяльності, до спілкування з іншими, підтримки тощо) на основі прийняття тих чи тих цінностей, що у поєднанні з мотивами визначатимуть спрямованість особистості майбутнього

вихователя.

Потреби виникають на основі *інтересу* – реальної причини дій особистості майбутнього вихователя ЗДО. Інтерес – це свого роду вибіркоче ставлення до об'єктів, подій, явищ, що стали значущими для особистості в результаті емоційного переживання та розуміння [339, с. 115]. Як зазначено в підрозділі 1.2, процеси емоційного переживання та розуміння є психологічними механізмами формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості. Як бачимо, вони спрацьовують через виникнення інтересу до чогось у майбутнього вихователя ЗДО, тобто вже наявні інтереси та ті, що сформується, безпосередньо, у різних видах діяльності, є ефективною передумовою осмислення подальшої професії, саморозвитку та самовдосконалення. Виходячи з таких позицій, важливим є проектування освітнього середовища ЗВО таким чином, щоб здобувач мав можливість самоактуалізуватися та на цій основі обирати різні види діяльності відповідно до власних здібностей та інтересів.

Отже, мотиваційний компонент уміщує все розмаїття мотивів, потреб та інтересів майбутнього вихователя ЗДО, які визначають вектор його спрямованості, відображають привласнені особистістю цінності, що спонукають до діяльності та вибору в суперечливій ситуації.

Когнітивний компонент у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО характеризується сукупністю знань здобувача про суспільство та його цінності загалом, систему загальнолюдських цінностей, цінностей майбутньої професії та уявлення про власну ієрархію цінностей, свою життєву стратегію, з одного боку, з іншого – синтезує все розмаїття знань, необхідних для подальшої професійної діяльності, адже саме у процесі їх опанування народжуються смисли, що із навчальних трансформуються в життєві та культурні.

Когнітивний компонент віддзеркалює знання про цінності, їхню класифікацію, уявлення про власну систему ціннісних орієнтацій, її відповідність цінностями професії вихователя дітей раннього й дошкільного

віку, де провідною цінністю є Дитина. Зауважимо, що без наявності відповідних знань цінність не зможе вбудуватися у структуру особистості, що зумовлює розширення аксіологічного змісту фахової підготовки. Але знання про цінності не гарантують їхнього особистісного прийняття майбутнім вихователем ЗДО. Отже, простежуємо взаємозалежність мотиваційного й когнітивного складників, адже без наявності стійкої позитивної мотивації до процесу навчання, потреби в пізнанні, спілкуванні з дитиною, відсутності інтересу до майбутньої професії, знання стають формальними, механічними та такими, що не знайдуть свого відображення в подальшій діяльності.

Поданий компонент також уміщує знання про себе, свої здібності, можливості, коло інтересів, провідні мотиви діяльності, осмислені життєві плани. Принципової важливості набуває ступінь їх усвідомлення, рівень самоактуалізації особистості майбутнього вихователя ЗДО. У студіях Н. Максимчук доведено, що від ступеня самоактуалізації майбутнього педагога напряму залежить засвоєння та прийняття різних цінностей: „встановлено, що сформованість професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя тісно пов'язана з загальним рівнем його самоактуалізації: чим вищий рівень самоактуалізації, тим більше студенти-педагоги приймають професійні та високі моральні і духовні цінності” [285, с. 10].

Отже, когнітивний компонент у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО синтезує знання про різні цінності (загальнолюдські, професійні, індивідуально-життєві), їхню сутність; знання про себе, свої здібності та можливості, інтереси, уявлення про своє майбутнє та співвідношення себе з подальшою професією. На основі таких знань виробляється ціннісне ставлення до різних об'єктів, процесів та явищ.

Важливим компонентом у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО є *емоційно-вольовий*, оскільки позитивні емоції сприяють переживанню цінностей, є механізмом трансформації цінностей у

ціннісно-сміслові орієнтації, про що йшлося вище. З іншого боку, вольова саморегуляція поведінки не менш важлива в процесі відтворення цінностей у діяльності, закріпленні у структурі особистості певних ціннісних рис, зокрема: відповідальності, самостійності, гнучкості тощо.

Т. Антоненко зауважує, що емоційно-сміслові насичення змісту навчання у процесі фахової підготовки сприяє усвідомленню, осмисленню цінностей через механізм емоційної включеності: „емоційна насиченість змістового навчального матеріалу, емоційна культура викладача, діалогічні форми взаємодії студента і викладача, емоційна підтримка та емоційне „прогладжування” студентів здатні пробудити в майбутніх фахівців інтерес до професії, сформувані потребу у систематичному знайомстві з її специфікою, відчувати насолоду і радість від спостереження за майстерною професійною діяльністю. Почуття задоволення від обраної професії є своєрідним стимулом до подальшої пізнавальної активності, до позитивної установки на професію, до потреби самовдосконалення та формування значущих професійних якостей” [18, с. 120].

З іншого боку, досягнення успіху в будь-якій діяльності, постановка мети та її досягнення потребують значних вольових зусиль. Підтвердження такої тези знаходимо в розвідках І. Галяна: „рівень розвитку вольових якостей визначає силу внутрішнього джерела активності суб’єкта, спрямованої на ті чи інші цілі, зокрема й на оцінку навколишньої дійсності та вироблення власної, автономної системи цінностей” [136, с. 71].

Діяльнісний компонент у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО є своєрідним містком, що пов’язує наявні у студента знання про цінності з його поведінкою та ступенем реалізації цінностей у реальному житті. Як було зазначено, знання про ті чи ті цінності не гарантують їх відтворення в діяльності, оскільки вони могли не стати смисловими. Пригадуємо думку Г. Гегеля, який доводив, що поодинокі моральні вчинки, тобто відтворення цінностей у діяльності, також не свідчать про їхню стійкість, адже вони мають стати рисами особистості та постійно

реалізовуватись у діяльності [137]. Діяльнісна основа ціннісно-сміслових орієнтацій доведена в психолого-педагогічних студіях (І. Бех [78; 82], І. Галян [136], Д. Леонтьєв [266], С. Рубінштейн [394], А. Сєрий [424], В. Сластьонін, Г. Чижакова [432], Ю. Шайгородський [508], М. Яницький [531] та ін.), де наголошено, що лише в безпосередній діяльності цінності усвідомлюються, осмислюються, переживаються з емоційного погляду, співвідносяться з уже наявними та поступово трансформуються в ціннісно-сміслові орієнтації за сприятливих зовнішніх умов.

Виходячи з такої логіки, варто зупинитись на сутності поняття „діяльність” як детермінанти ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Так, у довідковій психологічній літературі діяльність тлумачиться як „сукупність дій, що викликаються мотивом; динамічна система взаємодій суб’єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об’єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб’єкта в предметній дійсності” [511, с. 101–102]. А. Павліченко зауважує, що діяльність відображає єдність двох сторін – суб’єктивної й об’єктивної, де перша відображає суб’єкта (майбутнього вихователя ЗДО) з усім розмаїттям мотивів, потреб, інтересів, сукупності знань, способів мислення, друга – сукупність освітніх ситуацій (відображає весь процес фахової підготовки) [339, с. 103]. Очевидно, що об’єктивна сторона діяльності впливає на суб’єктивну, „призводить до зміни особистості, стимулює її розвиток як суб’єкта діяльності, збагачує мотиваційну, емоційну та ціннісно-сміслову сфери актуального профдіяння” [Там само].

І. Галян чітко визначає роль діяльності в процесі переходу цінності в ціннісно-сміслову орієнтацію: „цінність набуває особистісного смислу для людини лише в процесі діяльності та за умови її (цінності) „відстоювання”, тобто коли людина стає суб’єктом активності, спрямованої на здійснення, втілення в життя цієї цінності, таким чином, переводячи її з класу декларованих в клас актуальних цінностей, що насправді регламентують її життя” [136, с. 70]. Отже, лише під час постійної реалізації знаних,

усвідомлених особистістю цінностей у поведінці, вони стають смисловими для майбутнього вихователя ЗДО, зумовлюють закріплення цінностей як особистісних рис у психологічній структурі особистості майбутнього вихователя ЗДО.

Ю. Шайгородський додає важливий аспект у розумінні діяльній основи ціннісно-смислових орієнтацій, зазначаючи, що необхідною умовою трансформації суспільно визнаних цінностей у особистісні є практичне задіяння суб'єкта в колективній діяльності, адже в такий спосіб людина приймає цінності малих референтних груп. З огляду на фахову підготовку здобувачів, психолог наголошує: „неабияк важливо саме у студентському колективі організувати таку систему співбуття, котра б надавала можливість кожному члену групи перейматися суспільно важливими інтересами, законами і нормами поведінки, соціально корисною діяльністю” [508, с. 110].

Натомість, особистість обирає для себе таку діяльність, яка відповідає її інтересам, мотивам, потребам, тобто визнаним цінностям. До того ж у процесі самої діяльності віддзеркалюються ті цінності, що ввійшли до структури особистості як ідеали, життєві плани, особистісні риси. Якщо зовнішньо задана діяльність з набором відповідних цінностей не відповідає системі ціннісних координат особистості, вона вступає в конфлікт, що викликає протиріччя. Такі протиріччя можуть стати рушійними силами щодо перегляду й кардинальної зміни пріоритетних цінностей, а можуть спровокувати неприйняття цінностей майбутньої професії.

Як бачимо, діяльнісний компонент ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО тісно пов'язаний з попередніми, адже мотиви є тим, що спонукає особистість до діяльності, проживання цінностей під час її реалізації, сукупність знань про ті чи ті цінності й смисли дає можливість обирати ті з них, що максимально близькі, схожі з тими, що вже є актуальними; позитивні емоції, що виникають у процесі різних видів діяльності, сприяють трансформації суспільно визнаних цінностей у ціннісно-смислові орієнтації.

Виокремлення *комунікативного компонента* у структурі ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО пов'язано з тим, що пізнання цінностей відбувається в процесі спілкування з іншим. Як справедливо зазначає Ю. Шайгородський, „у межах комунікативної сфери найчастіше „розпочинається” пошук, процес прийняття та освоєння цінностей, оскільки інформація про існування цінності, умови її реалізації, початковий етап трансформації цінностей відбувається переважно в рамках виокремленого аспекту. Не тільки оцінка, але й корегування її, переоцінка цінностей проходять „експертизу” за допомогою комунікації. Більше того, нерідко цінність свій шлях від інформації до заперечення може „подолати” у межах комунікативного аспекту” [Тамс само]. Теж саме можна сказати про смисли, життєві цілі та плани особистості, саме під час інтеракції з іншим відбувається „зустріч” двох культур, точок погляду на існування світу, його пріоритетних цінностей.

Для майбутнього вихователя ЗДО провідними суб'єктами комунікації є викладачі та інші здобувачі, з якими відбувається постійна комунікація і в межах аудиторної роботи, і під час позааудиторної діяльності (науково-дослідної, соціально-гуманітарної) та професійної під час педагогічних практик. Саме тому важливою є організація такої взаємодії між ними, що спонукала б до постійної рефлексії, внутрішнього діалогу з приводу власних цінностей, подальших життєвих орієнтирів. Не менш важливим є спілкування з дітьми раннього і дошкільного віку, що стає можливим у межах різних видів педагогічних практик та інших форм позааудиторної роботи. Саме під час інтеракції з дитиною відбувається усвідомлення та прийняття необхідних професійних цінностей, надання їм смислового наповнення, осмислення подальшої професії та власного місця в ній.

Зауважимо, що в процесі взаємодії майбутнього вихователя ЗДО з іншими суб'єктами, обміну цінностями та смислами між ними, народжуються певні емоції: „спілкування – важлива детермінанта емоційних станів людини. У ньому виникає і розвивається весь спектр людських

емоцій” [Там само]. Це доводить зв'язок емоційного й комунікативного компонентів у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій особистості.

Рефлексійний компонент у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО спрямовує його на постійний самоаналіз себе, власних здібностей, інтересів, аналіз результатів своєї діяльності, що спонукає замислитись здобувача про доцільність власних життєвих орієнтирів, планів, їх реалістичність, про власну систему цінностей, їхню ієрархію, смислове наповнення різних видів діяльності. Слушною є думка Н. Гавриш, О. Сущенко: „здатність рефлексувати 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 й засвоєння нових смислів і цінностей. Завдяки рефлексії людина знаходиться в постійному пошуку смислів життя, професійної діяльності, тим самим рухаючись до власної суб'єктності” [133, с. 409].

Рефлексивний компонент у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій здобувача дозволяє останньому постійно аналізувати власні цінності на предмет доцільності, правильності, відповідності обраній професії, визначеній життєвій стратегії. Відповідно, у процесі фахової підготовки майбутній вихователь ЗДО постійно рефлексує з приводу тих цінностей, що йому транслюються, приймає або відкидає їх, від чого напряду залежить ступінь осмисленість обраної професії та власного майбутнього.

З іншого боку, учені зазначають, що рефлексійні конструкти не виникають самі по собі в процесі фахової підготовки. Так, Н. Гавриш, О. Сущенко [133], В. Желанова [169], М. Марусинець [291] стоять на позиціях „вирощування” рефлексивних здібностей майбутніх педагогів загалом та майбутніх вихователів ЗДО зокрема. Тобто вчені доводять необхідність моделювання й реалізації спеціального освітнього середовища, яке б сприяло формуванню рефлексивного компонента в структурі ціннісно-сміслових орієнтацій здобувачів.

Зауважимо, що кожен компонент у структурі ціннісно-смыслових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО органічно пов'язаний з іншими, окремо взятий будь-який компонент не в змозі функціонувати самостійно. Умовний розподіл структури ціннісно-смыслових орієнтацій на складники пояснюється складністю досліджуваного феномену та необхідністю характеристики кожного з компонентів. Отже, структура ціннісно-смыслових орієнтацій становить неподільну єдність її складників, ступінь зв'язків між якими дозволяє судити про її цілісність. Кожен із компонентів віддзеркалює унікальність особистості майбутнього вихователя ЗДО з погляду інтерпретації сутності цінностей, їхньої значущості, що чинить вплив на вибір індивідуальної життєвої стратегії.

Схематичне відображення структури ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО подаємо на рис. 1.2.

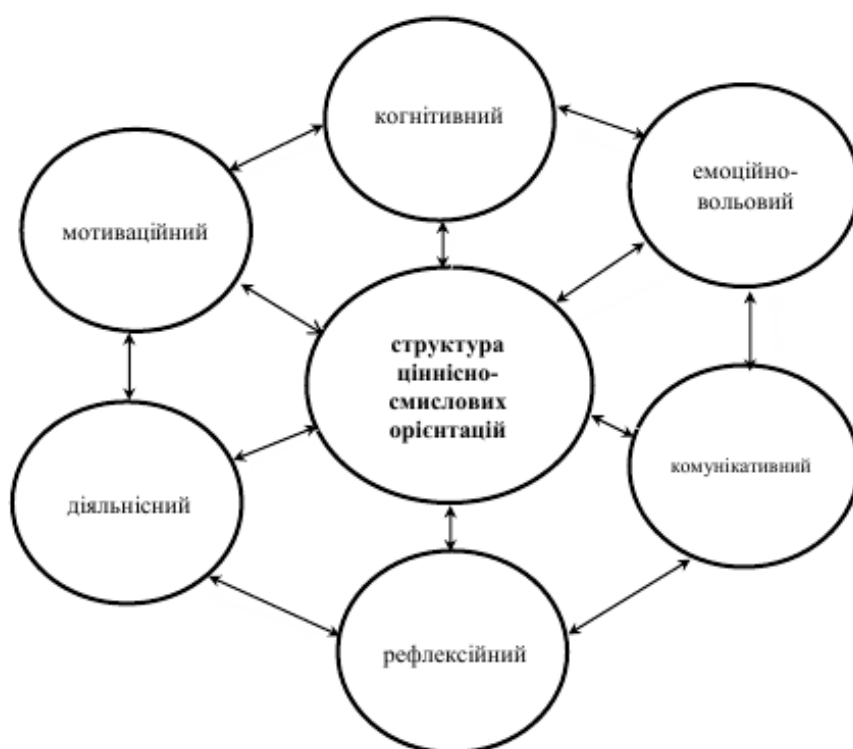


Рис. 1.2. Структура ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО

Структура ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО

має такі додаткові характеристики, як динамічність і функційність. Динамічність пояснюється тим, що в процесі фахової підготовки відбувається переосмислення цінностей, їхня корекція, інколи – зміна провідних цінностей або місця конкретної цінності у відповідній ієрархії. Традиційно на перших етапах навчання домінують особистісні цінності, нереальні життєві цілі, ближче до завершення циклу навчання у ЗВО здобувач освіти починає орієнтуватися на професійні цінності, більш адекватно моделювати перспективу власного розвитку.

Обґрунтована нами структура є функційною, оскільки кожен її компонент розглядається в цілісній єдності, натомість виконує функційний внесок у загальну структуру.

Виходячи з такого розуміння компонентів у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, визначаємо цю дефініцію як інтегративне утворення особистості у єдності її компонентів, зокрема: мотиваційного (мотиви, потреби, інтереси), когнітивного (знання та уявлення), емоційно-вольового (емоції, переживання, вольові процеси), діяльнісного (навички та уміння), комунікативного (взаємообмін цінностями і смислами у процесі інтеракції) та рефлексійного (самоаналіз, переосмислення, усвідомлення свого „Я”), що визначає спрямованість на себе, на іншого, на майбутню професію вихователя дітей раннього й дошкільного віку, регулює її поведінку, впливає на вибір життєвої мети та засоби її досягнення.

Спираючись на дослідження психологічної структури особистості майбутнього вихователя ЗДО (підрозділ 1.2), сутність, зміст та структуру його ціннісно-сміслових орієнтацій, вважаємо за доцільне резюмувати положення, висвітлені у підрозділі.

По-перше, ціннісно-сміслові орієнтації є складним інтегральним утворенням, складником психологічної структури особистості майбутнього вихователя ЗДО, що виявляється через життєві цілі (ідеальні, реальні), засоби їх досягнення, інтереси, потреби, мотиви, що характеризують спрямованість

особистості здобувача загалом.

По-друге, ціннісно-сміслові орієнтації реалізуються в різних видах діяльності, з одного боку, з іншого – колективна діяльність та міжособистісне спілкування є умовою переходу цінностей із категорії знаних до категорії значущих. Формування нових або зміна вже наявних ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО можлива лише в процесі реального проживання наслідків власного ціннісного вибору, що віддзеркалюється в діяльності.

По-третє, ціннісно-сміслові орієнтації регулюють поведінку особистості майбутнього вихователя ЗДО, „мають реальну спонукальну, стимулюючу силу” [508, с. 115], зумовлюють його вибір у суперечливих ситуаціях. Своєю чергою, подальша реалізація визнаної цінності в діяльності на основі такого вибору свідчить про спрямованість особистості здобувача, характеризує його ціннісне ставлення до світу, інших, до себе та свого майбутнього.

Висновки до розділу 1

1. Резюмуючи результати міждисциплінарного аналізу проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, маємо можливість констатувати, що в більшості розвідок наголошено на взаємозумовлювальному зв'язку цінностей та смислів, що віддзеркалює процес суб'єктивізації цінностей. Ціннісні та ціннісно-сміслові орієнтації не мають чіткого розмежування за певними критеріями та параметрами, інколи розуміються як тотожні. У межах нашого дослідження ми розмежуємо ці категорії та визначаємо ціннісно-сміслові орієнтації як *інтегративне утворення в психологічній структурі особистості, що виявляється в мотивах, інтересах, потребах, визначає спрямованість особистості, формується в процесі соціалізації, забезпечує успішність процесів самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення, забезпечує ефективне*

вирішення професійних завдань та досягнення життєвих цілей.

2. Аналіз психологічної структури особистості майбутнього вихователя ЗДО (за моделлю К. Платонова) дозволяє розглядати її в єдності біологічного та соціального початку. Визначено, що в процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів задіяні всі підструктури особистості, а саме: біологічно обумовлена підструктура, підструктура форм відображення, підструктура досвіду та спрямованості, а також характер та здібності. Біологічна підструктура характеризує стать (переважно жіноча), вік (діапазон від 17 до 23 років), тип нервової системи особистості майбутнього вихователя ЗДО, що так чи так позначається на виборі пріоритетних цінностей. Підструктура форм відображення психічних процесів сприяє спрацьовуванню механізмів формування ціннісно-сміслових орієнтацій; у підструктурі досвіду акумулюються знання про цінності, смисли, їхню сутність, а також базові професійні знання; на їх основі та в процесі діяльності виробляються відповідні навички й уміння (ціннісної взаємодії з дошкільниками, іншими людьми). Підструктура спрямованості визначає вектор спрямованості особистості через її мотиви, потреби, інтереси, ідеали. Проекція характеру та відповідних здібностей на кожен з підструктур утворюють неповторну особистість з унікальним набором ціннісно-сміслових орієнтацій.

3. Провідними чинниками формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО ми визначаємо зовнішні та внутрішні. Серед зовнішніх виокремлюємо: державу, суспільство та культуру, до якої належить особистість, соціально-економічні та політичні чинники, ЗМІ та мережу Інтернет, місце проживання, систему освіти та родину. До внутрішніх чинників відносимо: рівень розвитку когнітивної та емоційної сфер, особистісну активність та ініціативність, ступінь духовної зрілості та розвитку моральної свідомості, гармонійність системи цінностей.

4. Спираючись на провідні психолого-педагогічні дослідження з проблеми, провідними механізмами трансформації суспільних цінностей у

ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО у межах нашого дослідження визначено: інтеріоризацію, ідентифікацію, інтерналізацію, рефлексію, емоційну включеність, діалогічне спілкування, розуміння.

5. До провідних компонентів, що становлять структуру ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, відносимо: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, діяльнісний, комунікативний та рефлексійний. Виходячи з цього, визначаємо провідну категорію дослідження – *ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО* – як інтегративне утворення особистості у єдності її компонентів, зокрема: мотиваційного (мотиви, потреби, інтереси), когнітивного (знання та уявлення), емоційно-вольового (емоції, переживання, вольові процеси), діяльнісного (навички та уміння), комунікативного (взаємообмін цінностями і смислами у процесі інтеракції) та рефлексійного (самоаналіз, переосмислення, усвідомлення свого „Я”), що визначає спрямованість на себе, на іншого, на майбутню професію вихователя дітей раннього й дошкільного віку, регулює її поведінку, впливає на вибір життєвої мети та засоби її досягнення.

Матеріали, які ввійшли до розділу, опубліковано авторкою в наукових статтях та матеріалах конференцій: [33; 34; 37; 41; 43; 44; 45; 46; 50; 51; 52; 53; 54; 59; 62].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

2.1. Методологічні засади формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО

2.1.1. Ціннісно-смилова парадигма в освіті.

Нагальна потреба у формуванні ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці зумовлює необхідність перегляду провідних підходів до означеного процесу, пошуку нових поглядів на взаємодію в системах „викладач – студент”, „студент – студент” в освітньому процесі, форм, методів та засобів, що їх забезпечать. Така взаємодія має передбачати не лише формування визначених Державним стандартом вищої освіти за спеціальністю 012 „Дошкільна освіта” компетентностей здобувачів, а й забезпечення обміну цінностями та культурними смислами, що сприятиме прийняттю цінностей, формуванню особистісних смислів та життєвих стратегій.

Отже, метою підрозділу є обґрунтування ціннісно-смилової освітньої парадигми, яка має бути покладена в основу фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО для формування в них ціннісно-смилових орієнтацій.

Перш за все визначимось із тлумаченням концепту „парадигма”. Так, у довідковій літературі знаходимо визначення:

– теорія (модель), що прийнята як зразок для вирішення дослідницького завдання [486, с. 477];

– теорія (модель), що є зразком у процесі вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством [140, с. 248];

– точна наукова теорія, втілена в систему понять, що відбиває суттєві ознаки дійсності; визнані всіма наукові досягнення, що дають науковому товариству модель постановки проблеми та її рішення впродовж певного історичного періоду [460, с. 122].

Як бачимо, парадигма здебільшого розуміється як певний зразок розуміння Всесвіту в широкому сенсі, у більш вузькому – як теорію, що розкриває ідею функціонування конкретної наукової галузі знань. Однією з умов оформлення парадигми в якості наукової є визнання її науковим колом учених та практиків.

У науковому обігу поняття „парадигма” з’явилося завдяки Т. Куну, який визначав її як визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного періоду дають можливість зрозуміти проблему та шляхи її вирішення [247]. Наголосимо, що учений у структурі наукової парадигми виокремлює такий компонент, як „цінності”, від чого залежить побудова всієї парадигми. Уважаємо цю тезу принципово важливою, адже ми приймаємо й визнаємо актуальними сьогодні лише ті парадигми, в основі яких покладено провідну цінність – Людину, людське життя, унікальність внутрішнього людського світу.

І. Колесникова визначає сутність освітньої парадигми як „характеристики типологічних особливостей і смислових меж існування суб’єкта педагогічної діяльності в просторі професійного буття” [220, с. 23].

Грунтовне визначення сутності освітньої парадигми знаходимо в Ю. Карякіна: „сукупність понять, цінностей, уявлень та практик, що поділяється суспільством і формує бачення освіти як формування культури і розвитку інтелекту нового покоління в умовах передачі соціального досвіду від старших, що представлено категоріями „знання”, „уміння”, „навички”, „компетенції” та інших атрибутів діяльності, що засвоєні попередніми поколіннями” [209, с. 43].

Нам імпонує думка Н. Дем’яненко, яка тлумачить сутність парадигми через „сукупність теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й на практиці на конкретному історичному

етапі” [152, с. 256].

Зауважимо, що, на думку Ю. Карякіна, сучасний етап розвитку суспільства характеризується так званою „парадигмальною кризою”, адже відбувається перехід від технократичних (класичних) до гуманістичних (неокласичних) парадигм. Якщо перші орієнтовані на культ раціоналізму, науки й техніки, знань як цінності, другі – центровані саме на Людині, її унікальності як найвищої цінності [209, с. 39, 42–43]. І. Липський зміну парадигм називає революцією в науці [267, с. 4]. Схожа думка простежується в роботі О. Ліннік, яка зауважує, що технократична парадигма традиційно орієнтована на знання, які висуваються здобувачу освіти в готовому вигляді, натомість не викликають зацікавленості, а отже, в них важко відшукати смисл [271, с. 10–11]. Імовірно, що це вимагає зміни реально наявної парадигми, хоча на необхідності такої зміни було наголошено ще наприкінці ХХ ст.

Слушною в цьому сенсі є думка С. Вітвицької, яка зауважує, що в сучасному суспільстві відбувається перехід „до цінностей нової епохи”, але „цей пошук здебільшого спирається на старі парадигми мислення”. Натомість „українське суспільство переосмислює систему загальнолюдських цінностей, відбувається „притирання”, віднаходяться точки „співдотику” [120, с. 6]. Ю. Сенько зазначає, що „освіта ХХІ століття – це намагання бути гуманітарною освітою” [418, с. 52]. Проте реальний перехід ще триває.

Сучасні дослідники в галузі професійної й фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО (Л. Артемова [22], Г. Беленька [86], О. Богініч, А. Богуш [66], Н. Гавриш [66; 132–134], Л. Зданевич [184], О. Кононко [223], К. Крутій [242], О. Кучерявий [250], О. Лисенко [268], О. Листопад [269], Т. Степанова [442–443], Т. Танько [456] та ін.) одностайно наголошують на необхідності орієнтації освітнього процесу ЗВО на ідеї студентоцентризму, що закладені в гуманістичних освітніх парадигмах. Як відомо, метою гуманістичних парадигм є плекання особистості, яка примножує культурні цінності та сама є самоцінністю [241, с. 114–116].

Сучасні дослідники в контексті гуманістичної (на противагу

технократичній парадигмі) розглядають компетентнісну (О. Герасименко, О. Гура, О. Сергєєв), синергетичну (Г. Аксенова, Б. Житнік, О. Ліннік), аксіологічну (І. Бех, В. Вакуленко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Ісаєв, С. Маслов, В. Сластьонін, Н. Ткачова) освітні парадигми.

Аналізуючи існуючі освітні парадигми гуманістичної центрації, О. Ліннік визначає такі: гуманна, гуманістичну, особистісну, парадигму підтримки, парадигму поліфонічної педагогіки, компетентнісну, синергетичну [271, с. 14]. Ю. Карякін визначає нову освітню парадигму, що орієнтується на унікальність людини, як системну [209, с. 43]. О. Асмолов стоїть на засадах смислової парадигми в освіті, зазначаючи, що саме освіта продукує смисл життя: „освіта творить смислову картину світу і допомагає приймати життєві рішення у невизначених ситуаціях” [24, с. 678]. Близькою є особистісно-смислова парадигма, яка розглядає фахову підготовку майбутніх педагогів як пошук особистісних та професійних смислів. В. Турченко обґрунтовує інтегративну освітню парадигму, в основі якої – ідея включення особистості у творчу працю, поєднання науки та виробництва [478]. У сучасних умовах доволі складно детально схарактеризувати кожен із запропонованих освітніх парадигм, зважаючи на їхнє розмаїття, проте провідною ідеєю, що закладено в кожній з них, є всебічний розвиток особистості здобувача, формування в нього не лише відповідних компетентностей, а й рис особистості, системи цінностей, особистісних життєвих стратегій. Водночас викладачу в освітньому процесі відведено роль фасилітатора, партнера, на противагу транслятору знань.

Для наочності репрезентуємо види сучасних освітніх парадигм гуманістичної центрації, що обґрунтовані в студіях провідних учених, у вигляді схеми (рис. 2.1).

Зазначимо, що вказані освітні парадигми не виключають одна одну, а частіше за все є взаємодоповнювальними, такими, що в центрі уваги розглядають особистість, її унікальність та неповторність, здатність до реалізації власного потенціалу, отже центровані на особистості того, хто навчається.

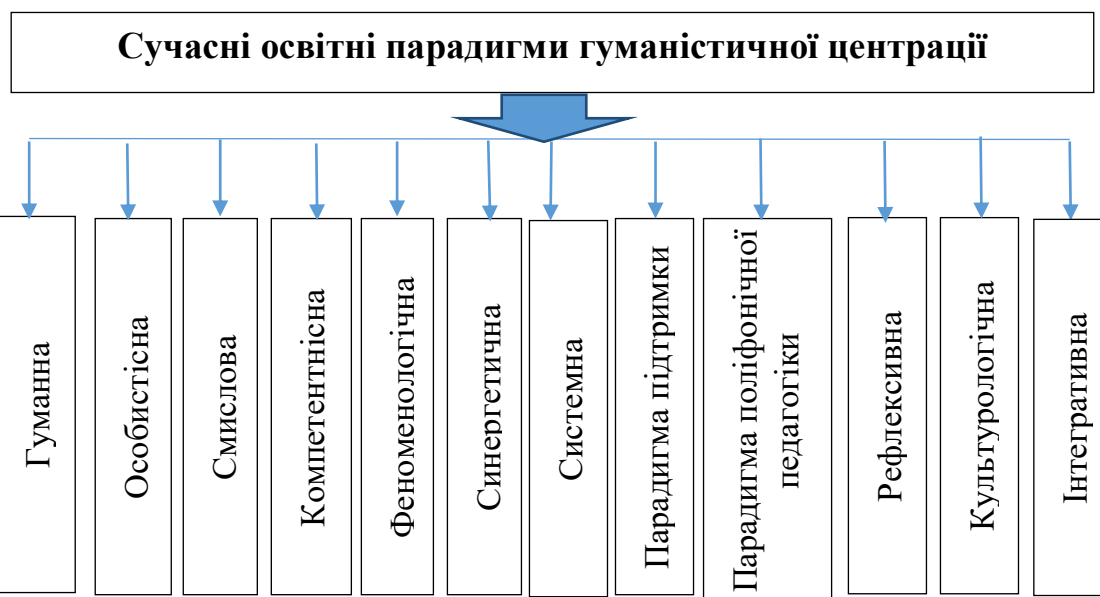


Рис. 2.1. Види сучасних освітніх парадигм гуманістичної централії

З іншого боку, реальна освітня практика свідчить про часткове впровадження парадигм гуманістичної спрямованості, адже більшість ЗВО орієнтується на провідний результат в освітньому процесі – сформованість знань та вмінь, що стануть запорукою становлення професіонала. Визнаючи таку необхідність, додамо, що принципово важливою є зміна механізмів формування відповідних ЗУН, де процес пізнання буде розумітися як „відкриття знань” здобувачем освіти в процесі різних видів діяльності, що визначатиме сенс буття загалом та особистісні життєві перспективи майбутнього вихователя ЗДО зокрема. Уважаємо, що це стає можливим лише з формуванням відповідних ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, адже тоді засвоєння знань буде відбуватись природним, ненасильницьким шляхом, що надасть можливість здобувачеві самостійно будувати свою життєву траєкторію.

Вирішення проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО можливо лише на засадах інтеграції ідей різних наукових парадигм, що вказує на методологічну поліпарадигмальність проблеми, яка досліджується. Уважаємо, що таким поліпарадигмальним

концептом, на якому базуватиметься формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, є **ціннісно-сміслова парадигма освіти**.

Теоретичним підґрунтям у становленні ціннісно-сміислової освітньої парадигми є розвідки А. Серого, Ю. Пелеха, М. Яницького, які зауважують, що в сучасних умовах проблема пошуку „правильних” цінностей та смислів буття є сучасною рисою всієї постнекласичної педагогічної психології, з одного боку, а з іншого – вона проникає в усі галузі знань, утворюючи смисловий вектор сучасної науки [532, с. 176].

У педагогічній галузі ціннісно-сміслова парадигма лише оформлюється, а теоретичними передумовами її становлення є розвідки К. Абульханової-Славської (аксіологічний складник освіти), Г. Бабіної (ціннісно-сміслові основи освітнього процесу), Є. Белякової, Н. Милованової, І. Пчелінцевої, Г. Чумакової (ціннісно-смісловий підхід у сучасній освіті), О. Дубасенюк (ціннісно-сміслові підходи в освіті), І. Зязюна, Т. Калюжною, О. Кучерявого (аксіологічна парадигма в освіті), Є. Неборського (особливості впровадження ціннісно-сміислової парадигми у вищій освіті).

Так, на необхідності переорієнтації освітнього процесу в бік аксіологічних засад наголошувала К. Абульханова-Славська, вважаючи, що здобувачі мають інтеріоризувати певні цінності, на основі чого визначити власну стратегію розвитку й життя загалом. На її переконання, визначення, вибір і реалізація цінностей у поведінці – це і є смисл життя особистості [3, с. 69–70].

Є. Неборський, розмірковуючи над необхідністю реалізації ціннісно-сміислової парадигми в освіті, зазначає, що більшість сучасних студентів не бачать сенсу у знаннях, розуміють їх як засіб отримання диплома, а потенційні роботодавці націлені не на сукупність сформованих навичок, а на здатність до гнучкості, мобільності тощо [318, с. 63]. Звідси – протиріччя між традиційною орієнтацією освітнього процесу ЗВО на першочергове

формування ЗУН, що стануть у нагоді в подальшій професії та вимогами соціуму загалом й роботодавців, зокрема до особистісних рис та загальної спрямованості майбутнього вихователя ЗДО.

Своєю чергою, Г. Бабіна визначає, що в умовах сьогодення ціннісно-сміслова парадигма стає ключовою, оскільки дозволяє студентів усвідомити себе, самостійно проектувати свій особистісний життєвий та професійний шлях на основі визнаних цінностей культури. Провідними характеристиками фахівця-професіонала мають стати гнучкість, мобільність, здатність навчатись протягом життя, що вимагає від освітнього процесу ЗВО повний відхід від традиційної передачі готових знань [27].

Зауважимо, що в окремих студіях обґрунтовано ціннісно-смісловий або ціннісно-сміслові наукові підходи, що також розглядаємо передумовою становлення ціннісно-сміислової освітньої парадигми. Зупинимось на цьому більш детально. Так, розглядаючи ідеї ціннісно-сміслового підходу Є. Белякова визначає його як „напряму, що поєднує педагогічні теорії та практико-орієнтовані дослідження, у яких до змісту педагогічного цілепокладання включена ціннісно-сміслова сфера людини, що розглядається як системоутворювальна, як сутнісний початок особистості” [72, с. 135]. Виходячи з таких позицій, освітній процес у сучасних ЗВО має бути орієнтованим на винаходження здобувачами освіти смислу в навчально-професійній діяльності, оскільки вона є провідною на цьому віковому етапі, з одного боку, з іншого – таке смислотворення забезпечить стійкість ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО та можливість ефективно планувати власне життя.

Дотичними є міркування Н. Милованової, І. Пчелінцевої, Г. Чумакової, які зазначають, що впровадження ціннісно-сміслового підходу у фаховій підготовці здобувачів дозволять їм ефективно моделювати стратегію розвитку свого життя через створення образу майбутнього та перспективи власного розвитку в теперішній час, тобто ще на етапі навчання у ЗВО [300, с. 198]. Отже, ціннісно-смісловий підхід є значно ширшим, ніж

компетентнісний (хоча не виключає його), адже, окрім формування необхідних знань, умінь та навичок майбутнього фахівця, компетентностей, що визначені чинними стандартами вищої освіти, важливо сформувати такі цінності-якості, що стануть підґрунтям для самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення здобувача освіти.

Цікавою є думка О. Дубасенюк, яка говорить про сукупність ціннісно-сміслових наукових підходів. До таких учена відносить: антропологічний (орієнтує педагога на роботу з людиною в її буттєвій цілісності й унікальності, на максимальне врахуванні всього комплексу знань про людину в інтересах її цілісного осягнення); аксіологічний (ґрунтується на розумінні цінностей у житті людини, механізмів трансформації визнаних загальнолюдських цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації особистості); культурологічний (визначає спрямованість на становлення майбутнього педагога як суб'єкта культури через різні види діяльності, які формують ціннісно-сміслові орієнтири особистості); середовищний (середовище розглядається як такий простір, що сприяє формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх педагогів); подієвий (дозволяє сформувати погляд на фахову підготовку педагога як на діалектичну єдність яскравих подій, що запам'ятовуються в життєдіяльності майбутніх педагогів); регіональний (передбачає врахування специфіки регіональних особливостей території, де навчаються здобувачі освіти) [165, с. 306–309]. Як бачимо, учена виходить за межі єдиного підходу (ціннісно-сміслового) та вважає, що ціннісно-смісловими можна вважати сукупність загальноновизнаних наукових підходів, що є вагомими підставами для виокремлення ціннісно-сміислової освітньої парадигми.

Слушними є висновки Т. Калюжної, яка досліджує генезу аксіологічної освітньої парадигми та наголошує: „розробка аксіологічної парадигми освіти дозволить визначити стратегію і перспективи розвитку педагогічної системи, розкрити потенціал і змістовне наповнення української освіти” [203, с. 53].

Методологічними підвалинами у становленні аксіологічної парадигми є ідеї В. Кременя, який інновації та творчість визначає провідними

орієнтирами в реформуванні сучасної системи освіти. На переконання вченого, завданням освіти загалом є формування такої особистості, що здатна діяти в непередбачуваних ситуаціях, в умовах постійної зміни навколишнього середовища, а також здатні до перетворення всесвіту [239]. Стає очевидним, що пряма трансляція знань молодому поколінню не сприяє їхньому творчому розвитку як цінності-якості, цінності-засобу досягнення провідної мети освіти, що вимагає перегляду змісту освіти, реалізації таких технологій, що сприятимуть усвідомленню, прийняттю та відтворенню цінностей сучасного суспільства.

Витоки ціннісно-сислової освітньої парадигми знаходимо й у „концепції красивої педагогічної дії І. Зязюна” [251, с. 34], який наголошує на тому, що в учневі необхідно бачити, перш за все, Людину, Творця, виходячи з його природного потенціалу, відповідно, освітній процес – це не усунення недоліків у поведінці особистості, а взаємодія з нею задля максимального розкриття її потенціалу, потягу до пізнання [195].

Уважаємо, що увага з боку вчених до ціннісно-сислової освіти, що центрується на унікальності студента, важливості знаходженням ним смислу в освітньому процесі, подальшій професії на основі засвоєних цінностей, що визначить траєкторію його майбутнього життя, дає підстави для виокремлення ціннісно-сислової освітньої парадигми в окрему, таку, що є поліпарадигмальною та інтегрує низку наукових підходів. Але не можна ігнорувати міркування М. Ярошенка, який зазначає, що у структурі кожної нової парадигми, незалежно від фази її становлення, існують певні зони:

- спадкове ядро, що несе в собі елементи попередніх парадигм;
- виправдану частину „старої” парадигми й фундаментальні засади нової парадигми;
- перехідну частину нової парадигми, що підлягає зміні на наступному витку спіралі наукового пізнання [535]. Стає очевидним, що поява нової парадигми не означає цілковите ігнорування або знищення ідей попередніх освітніх парадигм, адже певні її положення, принципи, підходи можуть стати

невід'ємною частиною нового бачення процесу пізнання, формування цінностей та смислів.

Зупинимось на тих положеннях, що дають підстави виокремити ціннісно-сміслову освітню парадигму в педагогічній науці як автономну та таку, що синтезує ідеї певних гуманістичних парадигм, підходів, принципів.

По-перше, наукове підґрунтя ціннісно-сміислової парадигми в освіті ми вбачаємо в теорії так званих „живим систем”, що здатні до самовідтворення (теорія автопоейзису, засновники – Ф. Варела, У. Матурана), провідну тезу якої засновано на ідеї „жива система тяжіє до пізнання, не може існувати без пізнання” [294]. У якості живої системи учені розглядають автономний біологічний організм, тобто такою системою є все органічне, починаючи від клітини й закінчуючи людиною (індивідом).

Очевидним є висновок, що людська особистість не може існувати без перманентного процесу пізнання у світі, який і є плодом колективної діяльності людей, їхньої соціальної взаємодії, що створює індивідуальні людські світи. Але таке пізнання не може відбуватися у вигляді надання людині „готових фактів”, воно і є безперервним створенням світу [Там само].

Виходячи з таких положень теорії автопоейзису, Ю. Карякін, висуває припущення про нагальність виокремлення нової освітньої парадигми, доводить необхідність відмови від традиційної передачі знань студентів в межах аудиторних занять. „Якщо ми співвіднесемо властивість живої системи з нашою педагогічною установкою, що виражається у формах „навчити”, „дати знання”, „виховати” і т.п., то стає очевидною невідповідність такої установки природним процесам, що відкриває штучність педагогічного підходу до освіти, з'явиться насильницький механізм освітньої традиції. Очевидною є методологічна колізія”, – зауважує автор [209, с. 40].

Стає очевидним, що в сучасному світі, де педагог уже давно перестав бути провідним джерелом знань, процес пізнання набуває нового звучання – знання в готовому вигляді як інтегрований комплекс фактів не сприймаються

студентом. Те саме можна сказати про пізнання сутності цінностей – їх просте пред'явлення особистості у вигляді аксіом не усвідомлюється як значуще, отже, психологічні механізми переходу суспільно визнаних цінностей в особистісні смисли не спрацьовують. Лише знання (зокрема про цінності, смисли та їх сутність), що здобуті, „відкриті” самим здобувачем, набувають сенсу, поступово переходячи до структури ціннісно-смыслових орієнтацій та закріплюючись як особистісні риси.

Таке розуміння особистості, її місця в освітньому процесі цілком співзвучно ідеям В. Сластьоніна, Г. Чижакової, які заклали фундамент сучасної аксіопедагогіки, провідними постулатами якої є перехід від суто інформаційного, знаннєво відчуженого змісту освіти до такого, що наповнений смыслом та формує ціннісне ставлення як „певний когнітивний стан суб'єкта діяльності, внутрішня позиція якого відображає взаємозв'язок особистісних та суспільних значень, а також подій, що відбуваються, як особливо значущої даності, включаючи соціальні норми та цінності, зокрема цінність освіти, науки та виробництва” [432, с. 124].

Погляд на особистість як істоту, що постійно тяжіє до ненасильницького пізнання, освітній процес як відкриту систему, що володіє всіма можливостями для цього, послугувало вихідним положенням для обґрунтування ціннісно-смыслові парадигми в освіті.

По-друге, ми виходимо з тих позицій, що саме людина є творцем цінностей, які виробляються в процесі її діяльності, взаємодії з іншим та широким соціумом, оскільки особистість є складною відкритою системою [4; 64; 81; 238]. У процесі такої інтеракції в системі „Людина – Людина – суспільство – культура” відбувається взаємообмін та взаємозбагачення цінностями, які перетворюються (або відкидаються) на суспільно визнані в конкретній державі, культурі. Але продукування цінностей є процесом перманентним, динамічним, таким, що не зупиняється та постійно видозмінюються залежно від історичної епохи та різних макрочинників (соціально-економічні, політичні процеси на рівні держави, Всесвіту тощо).

Зазначене вище зумовлює необхідність розуміння освітнього процесу не як трансляції „готових цінностей”, а як пошуку смислу в різних наявних цінностях, вироблення власних цінностей, що ввійдуть до структури ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх фахівців, зокрема майбутніх вихователів ЗДО. Тут ми виходимо з методологічних положень О. Асмолова, який вважає, що метою освіти загалом має бути продукування життєвих смислів на основі визнаних людиною цінностей, адже саме освіта „творить смислову картину Всесвіту” [24]. Це є вагомою підставою розуміти освітній процес у ЗВО як ціннісно-смісловий взаємообмін між викладачем та здобувачем освіти, оскільки кожен з них є носієм унікальної ціннісно-сміислової системи орієнтацій. З цього приводу слушною є думка Н. Милованової, І. Пчелінцевої, Г. Чумакової, які вважають, що у фаховій підготовці варто переосмислити вже наявні та розробити нові технології навчання, „що наповняють освітній процес смислотворенням та смислопізнанням шляхом проживання цінностей у процесі взаємодії з іншими активними суб’єктами” [300, с. 199].

Імовірно, що взаємообмін культурними цінностями та смислами повністю виключає авторитарну позицію викладача, позиціонування його як такого, що знає чіткі істини, правила та норми, що необхідно засвоїти здобувачам освіти. У процесі взаємодії в системі „викладач – студент” перший поетапно виступатиме в ролях куратора, фасилітатора, рівноправного партнера та ін., водночас як здобувач від об’єкта впливу трансформується в суб’єкт самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення, творення цінностей та смислів.

По-третє, кожна особистість, зокрема майбутній вихователь ЗДО, є соціальною істотою за своєю сутністю, яку не можливо розглядати поза соціокультурною ситуацією середовища, поза стосунками з іншими. Саме людина виробляє цінності, проте, існуючи в соціумі, вона обирає для себе унікальну комбінацію цінностей, які мають певну ієрархію, впливають на все життя людини, визначаючи її діяльність і поведінку. Смісл стає тим

модусом, що визначає, які саме цінності обирає особистість як значущі та ступінь такої значущості (ієрархію). Підставами для розуміння людини як такої, що сама несе відповідальність за те, які цінності вона виробляє та обирає, ми вважаємо постулати екзистенціальної педагогіки (О.-Ф. Больнов, У. Глассер, О. Нілл), сутність якої полягає в необхідності надання свободи вибору особистості, зокрема й у процесі навчання. Саме тому знаходження смислу в різних видах діяльності під час фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО має бути пріоритетним завданням, на чому наголошує ціннісно-сміслова парадигма. З іншого боку, принципово важливим є насичити смислами освітнє середовище ЗВО для створення ситуації вибору.

Якщо людина не намагається відшукати персональний смисл у певній діяльності під час фахової підготовки, сліпо підкорюється зовнішнім впливам соціуму й середовища, вона втрачає свою індивідуальність, що призводить до втрати сенсу життя, деформаціям особистості, ціннісно-сміслових орієнтацій тощо.

По-четверте, ціннісно-сміслова парадигма, що передбачає вільний (непримусовий) вибір студента із потенційно можливого в освітньому середовищі закладі вищої освіти, не виключає постулатів інших гуманістичних парадигм. Як було зазначено в студіях М. Ярошенка, у новій парадигмі обов'язково залишається щось із такої парадигми, що минає („спадкове ядро”). Таким ядром для ціннісно-сміислової парадигми залишається ідея про необхідність формування комплексу компетентностей, які стануть у нагоді в подальшій професійній діяльності майбутніх вихователів ЗДО (традиційно такі компетентності затверджені у стандарті вищої освіти відповідної спеціальності). Проте в межах ціннісно-сміислової парадигми принципово іншим є погляд на процес їх формування, оскільки усвідомлення, визнання значущості та прийняття на внутрішньому рівні ключових загальнолюдських, професійних та індивідуально-життєвих цінностей, що утворюють цілісне гармонійне поєднання, орієнтує на формування необхідних ЗУН у майбутніх вихователів ЗДО як на природний

процес. Тобто формування професійної компетентності майбутнього вихователя ЗДО у фаховій підготовці є своєрідним результатом засвоєння та прийняття цінностей (і загальнолюдського рівня, і професійного, що гармонійно поєднані з особистісними), де центральною є Дитина з її неповторним внутрішнім світом. Така цінність є своєрідним полюсом, що притягує інші суголосні цінності, зокрема: милосердя, альтруїзм, доброзичливість, толерантність, справедливість тощо. Якщо майбутній фахівець визнає такі цінності як значущі (сміслові) для себе, процес навчання, формування знань, умінь, навичок, відповідних компетентностей як здатностей застосовувати ЗУН на практиці, буде відбуватись природно, адже існуватиме внутрішня потреба та мотивація на самоактуалізацію, саморозвиток і самовдосконалення.

По-н'яте, ціннісно-сміслова освітня парадигма центрована на розвитку ціннісно-сміислової сфери майбутнього вихователя ЗДО, формуванні відповідних ціннісно-сміслових орієнтацій, що синтезують ціннісні орієнтації та життєві смисли, що втілюються у відповідних мотивах, потребах, інтересах тощо. Тому моделювання образу свого майбутнього на основі визнаних цінностей є одним із пріоритетних завдань фахової підготовки здобувачів.

Отже, в основу ціннісно-сміислової парадигми покладено ідею природного прагнення особистості до пізнання та самопізнання (самоактуалізація), що стає можливим у процесі взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу під час обміну культурними цінностями та смислами, а також у процесі різних видів діяльності, які мають набути смислу для здобувачів. У процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО безпосередня діяльність, що сприяє розумінню та усвідомленню цінностей з подальшою їх трансформацією у відповідні ціннісно-сміслові орієнтації, можлива:

– під час аудиторної роботи з використанням комплексу інноваційних технологій смислового характеру, що вміщують активні форми та методи

взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, є смислоутворювальними. Це дає можливість моделювати взаємодію в системах „студент – студент”, „викладач – студент” на діалогічних засадах (навчальний напрям діяльності);

– у межах різних видів педагогічних практик, адже майбутній вихователь має можливість безпосередньо „прожити” певні смисли майбутньої професії (професійний напрям діяльності);

– під час наукової роботи (науково-дослідний напрям діяльності);

– у процесі позааудиторної роботи (волонтерська, суспільно корисна, культурно-дозвіллева діяльність, що пов'язана з безпосередньою роботою з дітьми раннього та дошкільного віку) (соціально-гуманітарний напрям діяльності).

Очевидно, що провідною цінністю визначеної парадигми є сам здобувач освіти, унікальність його внутрішнього світу, процес його пізнання, який має відбуватись природно, на основі смислового наповнення тих знань, що транслюються, чому сприятиме відповідне освітнє середовище як спеціально створена система. Сам освітній процес у ЗВО розуміється як взаємообмін цінностями та смислами між суб'єктами на діалогічних засадах, що передбачає впровадження відповідних педагогічних технологій та включення здобувачів у різні види діяльності, що сприяє смислотворенню.

Ціннісна-смилова парадигма вміщує низку наукових підходів на різних рівнях методології, про що йтиметься нижче.

2.1.2. Методологічні підходи до формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Аналіз робіт, присвячених формуванню ціннісно-смилових орієнтацій особистості, засвідчує неможливість вирішити проблему формування таких орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в межах одного підходу, тому принципової значущості набуває врахування ідеї наявних сьогодні підходів гуманістичної спрямованості, а саме: екзистенціального, системного,

синергетичного, особистісно зорієнтованого, акмеологічного, аксіологічного, культурологічного, феноменологічного, середовищного, компетентнісного, задачно-ситуативного, діяльнісного, рефлексійного суб'єкт-суб'єктного, герменевтичного, діалогового, наративного, контекстного, інформаційного, подійного, регіонального тощо.

У межах схарактеризованої нами ціннісно-сислової освітньої парадигми визначаємо пріоритетні підходи, що більшою мірою буде використано нами на різних рівнях методології феномену формування ціннісно-сислових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний рівні [263]). До таких підходів ми відносимо: екзистенціальний, системний, синергетичний, особистісно-суб'єктний, аксіологічний, середовищний, компетентнісний, діяльнісно-рефлексійний та герменевтичний. Обґрунтуємо наш вибір щодо кожного з визначених наукових підходів.

На *філософському рівні* ми розглядаємо проблему формування ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в межах *екзистенціального підходу*, засновником якого є С. К'єркегор (S. Kierkegaard), який проголосив екзистенцію як глибинну сутність людського „Я”, унікальність та неповторність внутрішнього світу кожної особистості. На думку вченого, екзистенція як стрижень неповторності людини формується протягом життя і в процесі соціалізації, освіти тощо [цит за : 360].

Ідеї екзистенціального підходу надалі розвивали М. Бердяєв, Е. Гуссерль, А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін., визнаючи свободу й особистісний вибір людини як ключову ідею підходу. Така теза є принципово важливою для нашого дослідження, адже свобода розуміється як вибудова особистістю стратегії свого життя на основі власного вибору. „Екзистенціальний аналіз уважає людину вільною, орієнтовану на смисл та таку, що тяжіє до цінностей, на протипагу психоаналітичному уявленню про людину як істоту, що детермінована здебільшого потягом та прагненням насолоди” [489, с. 115]. Тобто людина не є лише об'єктом процесу

соціалізації, вона не лише біологічний „продукт”, а створює себе в кожен момент свого існування, несе за це персональну відповідальність.

Таке розуміння особистості як творця власного життя, на перший погляд, є доволі простим та пояснює необхідність формування відповідальності як якості-цінності. Проте свобода та її визнання особистістю тягне за собою щоденну працю щодо розуміння й удосконалення самого себе: „Особистісне зростання, самоактуалізація, свобода вибору – усе це виключно складна праця, важкий пошук, що потребують максимальної концентрації людських ресурсів, волі, творчості, духовних сил. Відхід від цих проблем – найбільш легкий спосіб існування, але людина в підсумку розраховується за нього деперсоналізацією – втратою власного „Я” [360, с. 20].

Як бачимо, пошук себе, смислу свого існування та свого призначення, що є доволі складним процесом, детерміновано вибором різних цінностей. Імовірно, що під час фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО освітній процес необхідно розглядати як простір можливостей, пошуку себе здобувачами освіти та свого призначення, усвідомлення ними принципу емпіричної свободи (коли людина здатна робити власний вибір за будь-яких обставин життя) [489, с. 115].

Розуміння особистості майбутнього вихователя ЗДО як неповторної, з унікальним набором ціннісно-сміслових орієнтацій, вільної у виборі власної траєкторії життя та здатної нести відповідальність за такий вибір орієнтує нас на відповідне розуміння процесу фахової підготовки. Так, це зумовлює: по-перше, створення відповідного освітнього середовища; по-друге, переорієнтацію в розумінні процесу викладання навчального матеріалу від подачі готових знань до активного їх пізнання самими студентами; по-третє, розумінням викладача як фасилітатора в процесі відкриття знань, а не як носія готових істин.

Формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО неможливе без створення спеціальної системи, яка дозволить урахувати

всі складники означеного процесу. Саме тому *загальнонауковий рівень* методології дослідження проблеми представлено *системним підходом*, який є одним із найбільш поширених у психолого-педагогічній науці та аналізується в розвідках В. Афанасьєва, В. Беспалька, І. Блауберга, С. Гончаренка, В. Садовського, Т. Кочубей, Е. Юдіна та ін. Більшість учених визначають систему як форму організації процесу, явища; чіткий порядок у розташуванні й зв'язку дій; щось неподільне, ціле, що становлять єдність закономірно розташованих частин, які перебувають у взаємному зв'язку [427, с. 6]. Своєю чергою, системний підхід тлумачиться як один із головних напрямів методології наукового пізнання та соціальної практики, провідна мета й завдання якого полягають у ґрунтовному вивченні, дослідженні об'єктів, явищ як складноорганізованих систем [Там само, с. 9].

Саме системний підхід дає можливість розглянути будь-який об'єкт як сукупність певних елементів, що знаходяться у взаємозв'язку між собою. Це стосується і фахової підготовки майбутніх фахівців, зокрема майбутніх вихователів дітей раннього й дошкільного віку, і процесу формування в них ціннісно-сміслових орієнтацій. З погляду методологічних засад означеної проблеми системний підхід посідає загальнонауковий рівень. Це дає можливість розглянути та детально схарактеризувати кожен компонент системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у процесі фахової підготовки.

Зазначимо, що вибір системного підходу до розгляду досліджуваної проблеми зумовлено низкою причин. Перш за все, особистість майбутнього вихователя ЗДО є складною системою, з одного боку, та становить складник системи освіти – з іншого. Слушною є думка І. Галяна, який зазначає, що „особистість водночас як самоорганізувальна система, так і суб'єкт діяльності, утворений цією системою, сама наділена системою здатністю. Її системотвірність виявляється на кожному етапі свого розвитку, формуючи власну складну багаторівневу структуру психічної організації, одним із компонентів якої і є система цінностей” [136, с. 37–40].

Автор розуміє людину як складну систему, здатну до самоорганізації, що є умовою їхнього саморозвитку. Детермінантом існування такої системи є взаємодія, що ґрунтується на відповідності. І. Галян з цього приводу надає таке тлумачення: „щоб взаємодія взагалі стала можливою, необхідна така відповідність різних сторін (систем), коли кожна з них бачить в іншій „своє інше”, нехай ще таке, що не стало справді своїм, однак, не присвоївши яке, тобто не включивши до власної системи, сумнівним може бути стійке існування системи” [Там само, с. 47].

Говорячи про майбутніх вихователів ЗДО, відзначаємо, що в процесі фахової підготовки вони активно взаємодіють з освітнім середовищем ЗВО як педагогічною системою, привласнюючи відповідні цінності лише за умови відповідності їх власній, уже наявній системі цінностей. На цьому етапі відбувається ніби зіткнення двох систем – особистості студента та середовища ЗВО, у результаті чого перша система трансформується (ступінь такої трансформації залежить від стійкості системи, ступеня її сформованості, з одного боку, та характеристик тих систем, що чинять вплив), „зайві” елементи покидають систему, додаються нові, у результаті чого попередня система оновлюється, набуваючи нового змісту.

Отже, особистість майбутнього вихователя ЗДО є складною системою, активним суб’єктом освітнього процесу закладу вищої освіти, з одного боку, та компонентом системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці – з іншого.

По-друге, сукупність ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя є системною характеристикою, адже становить окрему підсистему, що інтегрована в систему особистості студента.

У науковій психологічній літературі ціннісно-сміслова сфера особистості тлумачиться як внутрішній конструкт, сутність якого полягає в самовизначенні особистості в процесі власного життя (у різних видах діяльності, поведінці, взаємодії з іншими тощо) та спонукає людину діяти [532]. Відповідні ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО

розуміємо як інтегративне утворення особистості, стійку спрямованість на ті чи ті загальнолюдські, професійні, особистісні цілі, що мають для студента смислове значення, і на певні засоби досягнення таких цілей. Система ціннісно-смилових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО органічно влітається в систему його особистості та має власну структуру (див. підрозділ 1.3).

По-третє, процес професійної підготовки майбутнього вихователя ЗДО також можна вважати складною соціально-педагогічною системою, адже вона уміщує в собі низку елементів. Підтвердження такої думки знаходимо у роботі Л. Зданевич: „під системою професійної підготовки майбутніх вихователів ... розуміється замкнута об'єктивна єдність пов'язаних між собою елементів, упорядкованих за певними принципами та визначеними метою і завданнями її функціонування, що має розроблені форми, засоби та методи, які забезпечують прикінцевий результат” [371, с. 190].

Т. Танько визначає професійну підготовку майбутніх вихователів з погляду її кінцевого результату – це система організаційно-педагогічних заходів, які спрямовані на формування в студента професійної спрямованості, системи ЗУН, професійної готовності, що, своєю чергою, визначено як суб'єктивний стан особистості коли вона вважає себе спроможною та підготовленою до реалізації професійної діяльності та прагне її виконати [456].

Більш узагальнене розуміння системи фахової підготовки майбутніх вихователів дітей раннього й дошкільного віку подано Г. Беленькою: „цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність”. Результатом такої підготовки є сформована професійна компетентність майбутнього вихователя, що вміщує: систему фахових знань і вмінь, професійні здібності та професійно значущі риси особистості [84, с. 15].

До складників такої підготовки Л. Зданевич зараховує: майбутніх фахівців дошкільної галузі (кого навчати?); дисципліни навчального плану (чого вчити?); управління процесом навчанням (яким чином учити?);

викладачів та інших суб'єктів освітнього процесу ЗВО (хто навчає?) [371, с. 179].

Отже, процес фахової підготовки майбутнього вихователя ЗДО беззаперечно становить складну педагогічну систему, що вміщує такі компоненти:

- концептуальну основу, мету, зміст та засоби здійснення професійної підготовки;
- суб'єктів освітнього процесу (здобувачі освіти, викладачі, адміністрація тощо);
- безпосередньо освітній процес, що акумулює різноманітні форми його організації (лекції, практичні заняття, інші форми), педагогічні технології у сукупності їх форм та методів, різні види педагогічних практик, позааудиторну роботу з майбутніми вихователями, а також самоосвітню й самовиховну діяльність майбутніх фахівців дошкільної галузі;
- систему управління освітнім процесом.

Такі компоненти фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО становлять органічну єдність і за умови неефективного функціонування одного з них система набуває рис слабкості, існує ймовірність, що результат фахової підготовки – готовність до професійної діяльності – буде мати низькі показники.

Отже, під час осмислення проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО з погляду системного підходу такі категорії, як „система”, „підсистема”, „компоненти системи” набувають певної відносності. Так, система може слугувати підсистемою щодо тієї чи тієї системи – коли йдеться про систему формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів, то вона є підсистемою щодо системи їхньої фахової підготовки. Компоненти такої системи, своєю чергою, можуть бути підсистемою в структурі системи. Так, майбутній фахівець також становить систему, проте щодо системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів він є підсистемою загальної системи.

Отже, системний підхід дозволяє всебічно розглянути об'єкт дослідження в сукупності його компонентів та зв'язків між ними.

Не менш важливим на загальнонауковому рівні є *синергетичний підхід* (Е. Князєва, В. Кремень, С. Курдюмов, О. Ліннік, І. Пригожин, О. Сухомлинська, М. Федорова, Г. Хакен), який певний час сприймався як опозиціонер системного. Сьогодні синергетика вивчає перехід систем із неупорядкованого стану в упорядкований [216, с. 88–89]; складні системи різних типів, які здатні до самоорганізації та нелінійного розвитку [271, с. 17].

Ключовими характеристиками синергетичного підходу є: хаотичність, порядок, самоорганізація, відкритість, нелінійність, біфуркація. Кожна з характеристик має своє місце в процесі формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Так, самоорганізація розуміється як надання свободи студентам, відсутність примусу, звернення до особистісних смислів майбутніх фахівців як джерела їхнього саморозвитку, урахування особистісної позиції майбутнього вихователя ЗДО у фаховій підготовці; самоосвіта, організація освітнього процесу на засадах партнерства.

Відкритість як характеристика синергетичного підходу віддзеркалює кілька позицій:

- постійну взаємодію кожної підсистеми (майбутнього вихователя ЗДО, інших суб'єктів освітнього процесу, середовище закладу вищої освіти тощо) з іншими системами на засадах партнерства, діалогу;
- здатність кожного суб'єкта освітнього процесу до саморозвитку та самовдосконалення;
- здатність освітнього процесу до трансформацій, змін.

Нелінійність у межах синергетичного підходу трактується через постійні зміни, непередбачуваність, коливання тощо [478]. У площині проблеми, що досліджується, таку характеристику визначаємо через наявність ситуацій вибору в майбутніх вихователів ЗДО під час фахової підготовки. У цьому сенсі хаос на противагу порядку в синергетиці

визначається як наявність різних підходів, ситуацій вибору щодо рішення тієї чи тієї проблеми на основі ключових цінностей. Які саме цінності з наявного розмаїття обирає здобувач освіти, багато в чому залежить від того середовища, що створено у ЗВО.

Важливим є навчити майбутніх вихователів ЗДО діяти нешаблонно, творчо під час розв'язання різних професійних завдань, що актуалізує необхідність виходу за коло набутих знань, формування гнучкості, мобільності. Але інтегративною характеристикою є цінності, відповідно до яких учинить майбутній вихователь ЗДО у ситуації вибору, моральної дилеми. У зв'язку з цим ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО слугуватимуть стрижнем, орієнтиром у розв'язанні проблеми та визначатимуть подальшу поведінку.

Як бачимо, синергетичний підхід не заперечує ідей системного, а постає у взаємодоповнювальній єдності з ним, дозволяє вивчати педагогічні системи як такі, що здатні до саморозвитку, вільного вибору, суб'єктності, активності. Центральною фігурою таких систем є особистість. Виходячи з таких позицій, застосування синергетичного підходу в межах нашої роботи сприяє: розумінню особистості студента як відкритої системи, що здатна до самоактуалізації, саморозвитку та вільного вибору, володіє значним внутрішнім потенціалом та тяжіє до активного пізнання; обміну між суб'єктами освітнього процесу цінностями та культурними смислами.

Отже, на загальнонауковому рівні формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО ми розглядаємо крізь призму таких позицій:

– система становить сукупність елементів, що взаємодіють між собою та виконують певну функцію; у складі загальної системи виокремлюють підсистеми, проте кожна система може поставати підсистемою відповідно до системи вищого порядку. У якості загальної системи ми визначаємо систему формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у процесі фахової підготовки, що вміщує низку систем: особистість кожного

майбутнього вихователя ЗДО (акумулює унікальну систему ціннісно-смилових орієнтацій), процес фахової підготовки майбутніх фахівців, середовище закладу вищої освіти, інших суб'єктів освітнього процесу, різні соціальні інститути, що взаємодіють з такими системами тощо;

– кожна з визначених систем є відкритою, не може існувати ізольовано, а отже, взаємодіє з різними системами, що сприяє становленню світосприйняття кожної особистості;

– живі системи здатні до самоорганізації, тяжіють до пізнання, проте воно має відбуватись шляхом активного пізнання, відкриття й проживання цінностей. Тільки за такої умови вони можуть увійти до структури ціннісно-смилових орієнтацій особистості.

Саме тому нами було обрано системний та синергетичний підходи до розуміння проблеми формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО на загальнонауковому рівні.

Конкретно-науковий рівень методології формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО репрезентовано такими підходами: особистісно-суб'єктним, аксіологічним, середовищним, компетентнісним, рефлексійно-діяльним.

Так, особистісний підхід (І. Бех, Є. Бондаревська, Е. Зеєр, О. Пехота, В. Сластьонін) визнає індивідуальність, унікальність особистості; її здатність до саморозвитку, усвідомлення свого місця та власної ролі в освітньому процесі. У контексті досліджуваної проблеми слушною є думка Е. Зеєра про те, що особистісний підхід передбачає становлення духовності людини, що дозволяє їй реалізувати свою природну сутність, як біологічного, так і соціального рівнів [187, с. 34]. Освітній процес у закладах вищої освіти має бути змодельовано таким чином, щоб особистість мала можливість розкрити такий потенціал. У цьому контексті В. Сластьонін зауважує, що „людина – носій ціннісних ставлень” [430]. Це означає, що від смислового наповнення освітнього процесу, моделі взаємодії між суб'єктами освітнього процесу залежить, які саме ціннісно-смилові орієнтації визнає та інтеріоризує

майбутній вихователь ЗДО.

Зауважимо, що в контексті ціннісно-сміслової парадигми особистість не лише визнається апріорі унікальною, на неї покладена місія продукування цінностей, адже, як зазначено вище, саме людина творить цінності у вигляді правил, норм, що можуть стати загально визнаними. Це підтверджує тезу про суб'єктність особистості в освітньому процесі (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, О. Ліннік, С. Шехавцова), саме тому варто говорити саме про *особистісно-суб'єктний підхід* до розуміння проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Зауважимо, що формування суб'єктності майбутнього фахівця є неодмінною умовою усвідомлення сутності цінностей, спрацювання психолого-педагогічних механізмів трансформації цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації.

Як бачимо, реалізація ідей особистісно-суб'єктного підходу у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО створює можливість для:

- усвідомлення Людини як найвищої цінності в системі ціннісних ієрархій усіма учасниками освітнього процесу;
- прояву індивідуальності, активності та ініціативності майбутніми вихователями ЗДО в освітньому процесі;
- надання особистісного сенсу процесу навчання з боку здобувача, що має принципове значення для вибору тих чи тих ціннісно-сміслових орієнтирів;
- реалізації суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками освітнього процесу, що є умовою для переходу позитивних суспільно визнаних цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації.

Аксіологічний (ціннісний) підхід (Н. Асташова, І. Бех, І. Зязюн, І. Ісаєв, В. Кремень, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Н. Ткачова, Г. Чижакова) притаманний усій гуманістичній педагогіці, є її неодмінним складником, адже людина та її життя розуміється найвищою цінністю буття та самоціллю розвитку суспільства загалом.

Слушною ми вбачаємо думку Е. Усовської: „ціннісний підхід дозволяє виокремити в культурі ті позитивні „даності”, „об’єктності”, що сприяють духовному розвитку та вдосконаленню особистості й суспільства. Він концентрує увагу на виявленні цінностей не лише як абстракцій, що закріплені культурою, але як результату та процесу індивідуально-особистісної рефлексії й оцінки буття” [480, с. 42]. Учена визначає, що в процесі спілкування, взаємодії відбувається так зване „розпредмечування” цінностей особистістю під час їх сприйняття, розуміння тощо. Як бачимо, особистість визнається активним суб’єктом у процесі осмислення цінностей, що є суголосним особистісно-суб’єктному підходу, з одного боку, та ціннісно-смысловій парадигмі – з іншого.

Ми також поділяємо думку Г. Цветкової, яка зазначає, що „з позицій аксіологічного підходу підготовка вихователя дітей дошкільного віку до виховної діяльності в сучасних умовах – це багатовимірний процес розвитку аксіосфери студента, формування його ціннісних орієнтацій, сходження до вищого рівня духовного розвитку” [506, с. 250]. Цінними є висновки вченої щодо необхідності створення аксіологічного простору у ЗВО для розвитку аксіосфери майбутніх вихователів як віддзеркалення ідей аксіологічного підходу. Такий простір Г. Цветкова тлумачить як „ефективну ціннісно-комунікативну взаємодію і викладача, і студента на основі діалогічного спілкування суб’єктів виховного процесу та системі їхніх ціннісних відносин” [Там само, с. 251]. Як бачимо, діалогічне спілкування, тобто взаємодія на засадах партнерства, є ключовою ідеєю створення такого середовища, що сприятиме ціннісному зростанню кожного учасника.

Отже, використання аксіологічного підходу до вирішення проблеми формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО дає можливість:

– усвідомити всім суб’єктам освітнього процесу сутність усього розмаїття цінностей, де ієрархічним вінцем є саме Людина; відповідно до цього майбутнім вихователям ЗДО здійснювати подальшу професійну діяльність;

– віднайти майбутнім вихователям ЗДО особистісний смисл в тих чи тих позитивних цінностях та спиратися на них у процесі життєдіяльності та подальшій взаємодії з дітьми дошкільного віку;

– усвідомити майбутнім вихователям ЗДО себе як носія культурних смислів та цінностей, що сприятиме ефективній подальшій професійній діяльності та постійному самовдосконаленню;

– майбутнім вихователям ЗДО знайти своє місце у світі та діяти на аксіологічних засадах через прийняття загальнолюдських та професійних цінностей, які б гармоніювали з особистісними.

Уважаємо, що аксіологічний (ціннісний) підхід є певною мірою підставою для становлення ціннісно-сислової парадигми в освіті, адже пояснює освітній процес як пошук смислів та цінностей студентом, для чого необхідно створити відповідні умови. Саме тому логічним продовженням його є середовищний підхід, що пояснює механізми такого моделювання.

Середовищний підхід (М. Братко, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, С. Сергєєв В. Слободчиков, В. Ясвін) передбачає ефективну професійну підготовку майбутніх фахівців у спеціально організованому освітньому середовищі, що, з одного боку, є об'єктом, який здатен перетворити людину; з іншого – активним суб'єктом перетворювальної діяльності. Зауважимо, що середовищний підхід не завжди асоціювався з гуманістичною педагогікою, а тривалий час існував у розриві з аксіологічним, адже особистість розглядалась у ньому як об'єкт, з якого необхідно створити шляхом навчання й виховання людину відповідно до історичного та культурного ідеалу часу [312, с. 17–18].

Ми виходимо з позицій розуміння середовища як сукупності умов та простору можливостей для здобувачів освіти. У цьому сенсі нам імпонує думка Т. Менг, яка зазначає, що середовище одночасно є: ресурсом, процесом, полем для активності суб'єктів, полем для дискурсу [297, с. 80]. Виходячи із зазначеного, розуміємо освітнє середовище ЗВО як ресурс для створення смислів та цінностей; як процес такого створення під час взаємодії та взаємообміну смислами між суб'єктами; як поле для виявлення різних

видів активностей майбутніх фахівців (навчальної, наукової, волонтерської, суспільно корисної, культурної тощо); як поле для дискурсу між учасниками освітнього процесу під час обміну смислами. У цьому контексті доречною є думка А. Серого, Ю. Пелеха, М. Яницького, які зазначають, що саме ліберальне та творче середовища закладу вищої освіти „створюють необхідні умови для особистісного зростання та формування вищого, автономного рівня системи цінностей” [532, с. 181].

Співвідношення положень ціннісно-сміслової парадигми та середовищного підходу дає можливість визначити стиль спілкування між учасниками освітнього процесу. Пряма трансляція моральних норм і ціннісних орієнтацій в освітньому процесі закладів вищої освіти не є ефективною, що зумовлює пошук нетрадиційних форм та методів взаємодії, серед яких провідним є діалогічне спілкування, яке дозволяє здійснити взаємообмін смислами та цінностями. В означеному контексті слушною є думка Л. Виготського, який зазначає, що моральна поведінка формується лише в соціальному середовищі та „ми вважаємо безглуздим навчати моралі” [126, с. 252].

Цілком логічним є висновок про те, що ціннісно-сміслове наповнення освітнього середовища, з одного боку, залежить від його суб'єктів (здобувачів освіти, викладачів, менеджерів освіти та ін.), з іншого – впливає та є умовою формування їхніх ціннісно-сміслових орієнтацій. Це дає підстави стверджувати, що доцільним є проектування аксіологічно-сміслового середовища у ЗВО, про що йтиметься в розділі 3.

Як було зазначено, положення *компетентнісного підходу* (Г. Беленька, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін.) не суперечать ідеям ціннісно-сміслової парадигми, проте розглядають набуття знань (когнітивний компонент), формування вмінь та навичок (діяльнісний компонент) як природний процес, що є результатом визнання й прийняття певних цінностей, зокрема: Людини та її життя, Дитини та унікальності періоду дошкільного дитинства, милосердя, справедливості, альтруїзму як цінностей-

принципів тощо. Крім того, розглядаючи фахову підготовку майбутніх вихователів ЗДО в руслі компетентнісного підходу, Г. Беленька вважає за необхідне сформувавши в них певні професійні якості. На думку вченої, до них належать такі якості, що дають особистості можливість вільно, впевнено й толерантно діяти залежно від наявної необхідності та потреб навколишнього життя [86, с. 30]. Конкретизуючи такі якості, авторка наголошує на емпатії, вимогливості, любові до дітей, комунікабельності, оптимізмі, наполегливості, доброті, щирості тощо [353, с. 36]. Безумовно, такі якості мають стати певними ціннісними орієнтирами для майбутніх вихователів ЗДО, що свідчить про те, що ціннісно-сміслові орієнтації є неодмінним складником професійної компетентності фахівця дошкільної освіти.

Дотичні міркування знаходимо в працях російських дослідників (І. Зимня, А. Хуторський), які поряд із знаннями та вміннями у структурі професійної компетентності педагога виокремлюють мотиваційний, поведінковий, етичний, соціальний, аксіологічний складники. Отже, формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів неможливе без урахування компетентнісного підходу, що передбачає осмислення цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності, особистісного зростання.

Важливим для нас також є висновок В. Ягупова про те, що компетентність будь-якого фахівця є складним психологічним утворенням, формування якого залежить від індивідуально-психологічних якостей особистості та цінностей, які вона сповідує [527].

Отже, компетентнісний підхід у розумінні проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО дозволяє:

– відійти від традиційного осмислення необхідності надання здобувачам освіти певної сукупності знань, а орієнтуватися на рефлексивне управління освітнім процесом, вимірювання його якості за ступенем усвідомлення та прийняття студентами необхідних цінностей;

– розглядати процес засвоєння знань та формування відповідних умінь

як результат засвоєння й прийняття цінностей, що набули смислу.

Діяльнісно-рефлексійний підхід (В. Желанова, А. Карпов, М. Марусинець, Т. Осипова, Г. Щедровицький) інтегрує діяльнісний та рефлексійний підходи та ґрунтується на ідеї формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в активній діяльності (навчальній, професійній, соціально-гуманітарній, науково-дослідній). Принципово важливою є теза про глибоку рефлексію з приводу різних видів власної діяльності здобувачами освіти. Лише за такої умови стає можливим емоційне переживання діяльності, що сприяє трансформації цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації.

Отже, актуальність застосування діяльнісно-рефлексійного підходу до розв'язання проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО зумовлена:

- психологічним законом щодо єдності діяльності та розвитку особистості (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн);
- формуванням ціннісно-сміслових орієнтацій особистості лише в процесі діяльності (Ю. Пелех, А. Сєрий, В. Франкл, М. Яницький);
- положенням про те, що діяльність визначає рівень активності особистості, результат її соціалізації-індивідуалізації.

Технологічний рівень методології презентовано *герменевтичним підходом* (А. Закірова, В. Зінченко, Л. Кольберг, Р. Пітерс, Ю. Сенько, П. Херст), який базується на ідеях філософської герменевтики – теорії розуміння гуманітарних явищ. У контексті герменевтичного підходу процес виховання особистості розглядається як звернення до суб'єктивного (життєвого) досвіду особистості у вигляді її емоційних проявів та переживань. На думку Л. Михальцової, такий механізм, як емоційне переживання, можливий лише завдяки глибокій рефлексії, оскільки людина розуміє лише те, що пережила особисто. Отже, емоційні переживання особистості постають як предмет виховання й завдання освітнього процесу. „Саме переживання (а не поведінкові реакції чи судження) мають виникати в ситуаціях педагогічної

взаємодії, що завжди організовується як діалог” [302, с. 86].

З іншого боку, герменевтичний підхід передбачає глибоке осмислення різних типів текстів. Текст, що пов’язаний з феноменом читання, є носієм культурно-ціннісних смислів та здатний впливати й змінювати свідомість особистості через механізми розуміння та інтерпретації. Зауважимо, що дефініція „текст” уміщує не лише художні твори, а й інші знаково-символьні образи, окрім того, в умовах інформаційного суспільства категорія „текст” набуває нового звучання й часто асоціюється з „медіатекстом” – текстом, що подається за допомогою різних медіазасобів [234].

Отже, герменевтичний підхід пов’язаний з розумінням та інтерпретацією різних контекстів професійно-педагогічних завдань, а також різних текстів, що мають викликати емоційне переживання через зіставлення ситуацій із власним життєвим досвідом. Зауважимо, що розуміння – це акт осягнення знаків, смислів, переданих однією свідомістю іншій. Своєю чергою, інтерпретація є роботою мислення, що полягає в розкритті смислів, які приховані в очевидних смислах, виявленні рівнів значень, що знаходяться в буквальному значенні [387, с. 51]. П. Рікер в означеному контексті виокремлює два рівні розуміння та інтерпретації текстів – семантичний та рефлексивний. Так, на першому – семантичному – відбувається осмислення сутності тексту, його смислового навантаження, на другому – рефлексивному – йдеться про розуміння тексту, прийняття його ідеї, ціннісно-смислового навантаження на особистісному рівні [Там само, с. 49–59].

У цьому розумінні слухною є думка А. Закірової, яка зазначає, що герменевтичний підхід „безпосередньо звернений до особистісних смислів, до ціннісних аспектів педагогічної діяльності” [187, с. 73], тобто через розуміння, осмислення, інтерпретацію текстів майбутні фахівці дошкільної освіти інтеріоризують, приймають у якості орієнтира на особистісному рівні загальнолюдські, духовно-моральні, професійні цінності в процесі діалогічної взаємодії з різними суб’єктами освітнього процесу.

Під час фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО їм доводиться

постійно стикатися з необхідністю розв'язання різних професійно-педагогічних завдань та опрацьовувати різні смислові тексти (наукову літературу, художню літературу, методичну літературу, відео-, аудіотексти, тексти філософського спрямування, дитячу літературу тощо). Кожен із них несе певне смислове навантаження, що підлягає діалогічному обговоренню в межах аудиторної та позааудиторної роботи. Це сприяє розумінню різних контекстів освітнього процесу загалом, різних смислових текстів зокрема.

Резюмуємо, що герменевтичний підхід вимагає моделювання освітнього процесу таким чином, щоб кожний вид діяльності студента передбачав звернення до його внутрішнього світу через активне переживання, емоційний відклик, рефлексійність, що стає можливим в умовах активної діяльності, вирішення професійно-педагогічних завдань та роботи з різними текстами. Отже, методологічні засади формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО нами наведено у вигляді схеми для більш кращої наочності (рис. 2.2).

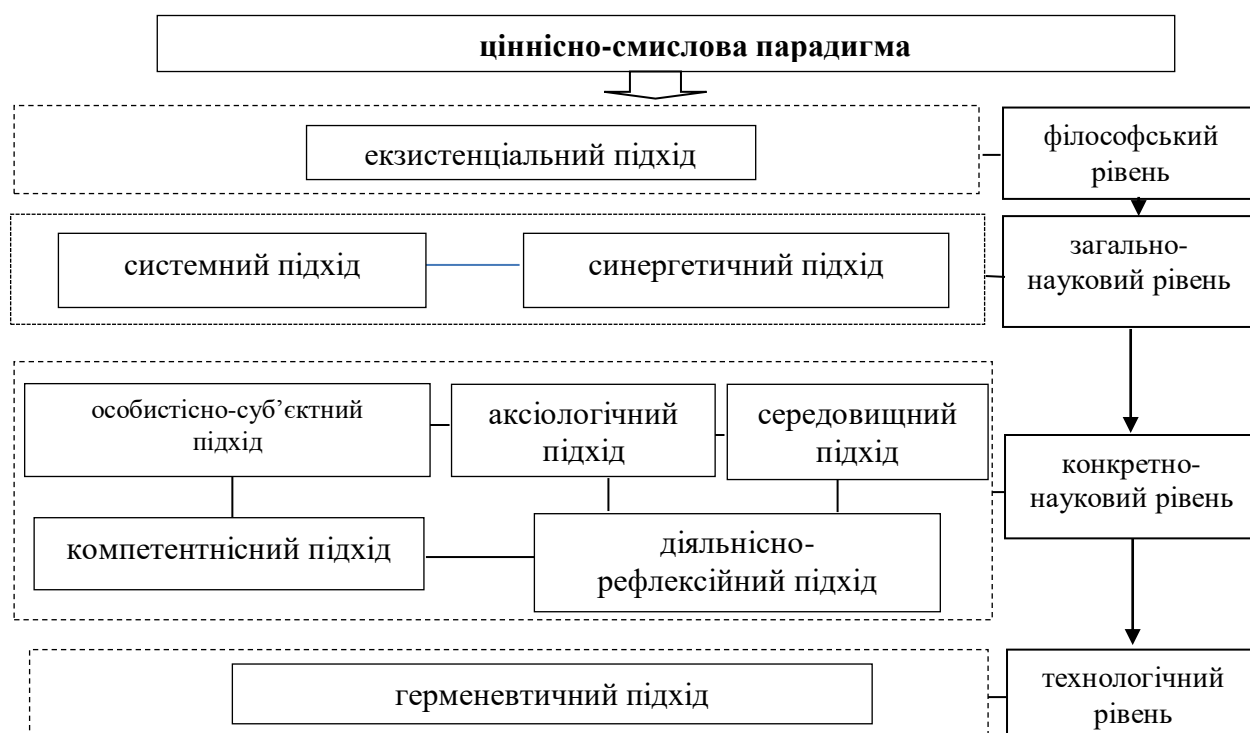


Рис. 2.2. Методологічні засади формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО

Як бачимо, ціннісно-сміслова парадигма акумулює низку наукових підходів, а саме:

- на філософському рівні – екзистенціальний підхід;
- на загальнонауковому рівні – системний та синергетичний підходи;
- на конкретно науковому рівні – особистісно-суб'єктний, аксіологічний, середовищний, компетентнісний та діяльнісно-рефлексійний підходи;
- на технологічному рівні – герменевтичний підхід.

Отже, проблему формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО ми розглядаємо в контексті ціннісно-сміислової освітньої парадигми, що включає низку підходів. На філософському рівні ми досліджуємо означену проблему крізь призму екзистенціального підходу, апріорі визнаючи особистість майбутнього вихователя ЗДО як унікальну особистість з притаманною їй неповторною системою ціннісно-сміслових орієнтацій, що здатна до самостійного незалежного вибору траєкторії побудови власного життя, з одного боку, проте має нести персональну відповідальність за події, що відбуваються в її особистому та професійному житті – з іншого.

Загальнонауковий рівень репрезентовано системним та синергетичним підходами, що дозволяють нам розглянути процес формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО як складну систему, що містить низку підсистем: особистість майбутнього вихователя ЗДО, процес його фахової підготовки, освітнє середовища закладу вищої освіти, інших суб'єктів означеної системи тощо. Такі системи є відкритим, такими, що взаємодіють одна з одною та іншими системами, здатні до самоорганізації та самовпорядкування.

Конкретно науковий рівень методології формування ціннісно-сміслових орієнтацій ЗДО представлено:

- особистісно-суб'єктним підходом, що віддзеркалює ідею орієнтації на суб'єктність майбутнього фахівця в процесі фахової підготовки, його

індивідуально-психологічні особливості, здібності, особистісні цінності та смисли;

– аксіологічним підходом, що центральною місією фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО вбачає формування в них ціннісно-сміслових орієнтацій шляхом обміну культурними цінностями та смислами між суб'єктами.

– середовищним підходом, застосування якого сприятиме ефективному моделюванню та проектуванню відповідного аксіологічно-сміслового середовища для формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО;

– компетентнісним підходом, завдяки якому стає зрозумілим, що набуття загальних, професійних та фахових компетенцій під час навчання у ЗВО відбувається ефективно лише за умови орієнтацій здобувачів освіти на відповідні позитивні цінності загальнолюдського, професійного та особистісного рівнів, адже за такої умови здобувачі вбачатимуть сенс у майбутній професії та прагнутимуть до постійного самовдосконалення;

– діяльнісно-рефлексійним, що допомагає зрозуміти психолого-педагогічні механізми перетворення загальноновизнаних цінностей на ціннісно-сміслові орієнтації майбутнього вихователя ЗДО шляхом включення їх до різних видів активної діяльності (у нашому випадку навчальної, наукової, творчої, суспільно корисної тощо) в умовах фахової підготовки на рефлексивній основі.

Технологічний рівень методології формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО репрезентується через герменевтичний підхід, що дозволяє розуміти різні контексти освітнього процесу загалом та сміслових текстів, до опрацювання яких постійно залучений майбутній вихователь ЗДО. Сенс останніх розкривається в процесі діалогічної взаємодії різних суб'єктів освітнього процесу під час взаємообміну між ними культурними смислами й цінностями.

Методологічні засади дослідження проблеми формування ціннісно-

сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО дають нам можливість перейти до розгляду сутності та структури таких орієнтацій і характеристики фахової підготовки як процесу формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх фахівців.

2.2. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в педагогічній теорії і практиці

Визначивши провідні положення ціннісно-сміислової освітньої парадигми, в центрі якої покладено ідею унікальності особистості, гармонійності її внутрішнього світу та системи ціннісно-сміслових орієнтацій, що формуються в різних видах діяльності, маємо можливість проаналізувати ідеї різних учених та педагогів-практиків у контексті проблеми, що досліджується та з точки зору ціннісно-сміислової освітньої парадигми.

Так, проблема професійної й фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО доволі широко висвітлена в науковій педагогічній літературі, зокрема це студії Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Жаровцевої, О. Кононко, Ю. Косенко, К. Крутій, О. Кучерявого, О. Листопад, В. Нестеренко, Т. Танько та ін. Становлення аксіосфери майбутніх вихователів ЗДО у педагогічному науковому полі здебільшого репрезентовано з погляду формування професійних та педагогічних цінностей (Г. Андрюніна, Т. Величко, Ю. Волинець, О. Горбатова, Л. Добровольська, С. Камінська, О. Лисенко, О. Падалка). Наразі окреслено провідні аксіологічні орієнтири в професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО та шляхи формування їхньої аксіологічної компетентності (С. Кондратюк, Р. Пріма, Г. Цветкова). Але дослідження сутності та умов формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО все ще залишається доволі однобічним та тяжіє до розгляду проблеми з погляду професійних цінностей.

Аналіз наявних досліджень з проблеми формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці в контексті педагогічної теорії та практики дозволяє зупинитись на положеннях педагогічної аксіології в історико-культурному контексті, а також на окремих положеннях компетентнісного та інтегрованого підходів щодо розгляду проблеми.

Так, у ґрунтовних роботах педагогів-класиків (А. Макаренко, М. Монтесорі, С. Русова, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський) особистість майбутнього вихователя ЗДО розглядається як високодуховна, морально досконала, така, що в якості провідних цінностей визнає загальнолюдські, як-от: Людина, добро, краса, любов, ніжність, щирість, справедливість, правда.

Дитину як найвищу цінність визначає у своїх розвідках М. Монтесорі. Відстоюючи й розвиваючи ідеї вільного виховання та необхідності максимального розкриття всіх здібностей, природно закладених у дитині, М. Монтесорі вбачає роль вихователя через позицію помічника, фасилітатора. Відповідно, його провідними ціннісними орієнтаціями має бути гуманістична спрямованість на партнерську взаємодію з дитиною, допомога їй у пізнанні світу [306]. До провідних цінностей-якостей вихователя педагог зараховує: щирість, доброту, сердечність тощо. Таке розуміння ролі вихователя співзвучно ідеям ціннісно-смиислової освітньої парадигми щодо освіти дітей раннього й дошкільного віку, але цінності, що має сповідувати вихователь окреслено доволі стисло крізь призму ефективної взаємодії з дитиною.

Продовжуючи ідеї „м'якого виховання” дітей, Л. Толстой визначає тріаду цінностей педагога-вихователя: правда, краса та добро. Добро, на думку педагога, постає як загальний життєвий орієнтир вихователя, своєю чергою, краса – це виявлення добра, його, так би мовити, наочний вияв у різних проявах (зовнішня краса людини, краса навколишнього середовища, краса мистецтва тощо). Любов як цінність Л. Толстой тлумачить з погляду педагогічної

професії, зауважуючи, що справжній професіонал любить не лише дитину, а свою справу: „Хочеш наукою виховати дитину, люби свою науку і дізнайся її, і діти полюблять тебе і науку, і ти виховаєш їх”, – зазначає Л. Толстой [470, с. 245]. Очевидно, що самоцінними для майбутнього вихователя й вихователя-практика мають стати такі якості як любов до дітей та професії.

Звертаючись до проблеми готовності вихователя дитячого садка до професійної діяльності, С. Русова як вихователь-практик визнавала необхідність ґрунтовної попередньої підготовки майбутнього фахівця до взаємодії з дошкільниками, з одного боку, його високої моральності – з іншого [398]. Педагог-практик наголошувала на необхідності „високої освіченості” вихователя, культури його мовлення, готовності до постійного самовдосконалення й саморозвитку, але провідною цінністю справжнього професіонала визнається любов до дітей як смислу всієї життєдіяльності вихователя [399, с. 126–127]. Очевидно, що всі інші цінності вихователя, згідно концепції С. Русової, мають витікати з любові до дитини: терпіння, справедливості, вимогливості тощо.

К. Ушинський визначає моральність та етичність особистості як першооснову її існування та ставить плекання моральних рис вище, ніж інтелектуальний розвиток. Методологічним підґрунтям праць К. Ушинського є антропологічний принцип, що передбачає гармонійну єдність духовного та біологічного (тілесного) в кожній особистості. Людина, на думку К. Ушинського, і є найвища цінність, а місія педагога – розкрити „людину в людині”, тобто, виходячи з апріорної унікальності кожної дитини, першочергове завдання педагога-вихователя вбачається в постійному пошуку природних задатків дитини та створення можливостей для їх повноцінного розкриття [481]. Як бачимо, джерело розвитку особистості дитини, на думку класика, знаходиться в самій молодій особистості, вихователь має прийняти дитину такою, яка вона є, та допомогти їй вибудувати траєкторію індивідуального розвитку.

Така ідея тісно переплітається з сучасним розумінням суб’єкт-

суб'єктних стосунків у системі „педагог – дитина”, де взаємодія між ними відбувається на засадах партнерства та дитина, розвиток її унікальності, визнається сенсом освітнього процесу, найвищою педагогічною цінністю.

Говорячи про ціннісно-сміслові орієнтації вихователя-професіонала, К. Ушинський на перше місце ставив загальнолюдські, духовні цінності: любов до іншого, до Батьківщини, рідної мови, відповідно, саме такі цінності він має транслювати молодому поколінню. У цьому контексті слушною є думка Т. Калюжної: „головними ціннісними орієнтаціями в діяльності вчителя К. Ушинський уважав виховання в учнів любові до Батьківщини, до свого народу і його історичного минулого, формування їх духовності на кращих традиціях народної культури, засобами рідної мови, народної творчості, вітчизняної історії і географії” [203, с. 9].

Отже, більшість видатних педагогів минулого розкривають проблему ціннісно-сміслових орієнтацій вихователів крізь призму важливих загальнолюдських цінностей-якостей, що допоможуть у взаємодії з дитиною, сприятимуть розкриттю її унікальності. Образ вихователя пов'язується з „ідеальним педагогом”, що сповідує загальнолюдські цінності та уміє виховати подібні у дитини.

Аналіз праць видатного педагога-практика В. Сухомлинського переконує в тому, що він опосередковано розглядав формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості як процес, провідна мета якого – утвердження ідеалу добра, а провідна цінність суспільства – Людина [452; 453]. До провідних загальнолюдських цінностей та цінностей, на які має орієнтуватись педагог у професійній діяльності, В. Сухомлинський відносив: людину, Батьківщину, материнство (жінка-матір), дружбу, моральні якості особистості (доброта та гідність, любов та милосердя, сердечність), працю, зокрема педагогічну, самовиховання тощо.

На думку В. Сухомлинського, саме людина є провідною загальнолюдською цінністю: „Той, хто живе в ім'я блага людей, – найбагатша, найщасливіша людина. Пам'ятай, що у світі є єдиний вимір

багатства, краси, величі – це Людина. Плакаючи людину, ти підносиш себе. Пам'ятай, що людина народжується і вмирає, і якщо після її смерті щось залишається у світі, то це те, що особистість зробила доброго для людей” [452, с. 649].

До загальнолюдських цінностей В. Сухомлинський відносить певні особистісні якості, зокрема доброта та гідність. Так, педагог наголошує: „Роблячи людям добро, ти здобуваєш неоціненне багатство”; „у світі людей чимало чеснот, але одна є вершиною людяності, – це почуття власної гідності” [Там само].

Як бачимо, В. Сухомлинський у своїх працях закладає фундамент „педагогіки осердечення” (Н. Гавриш, Х. Барна, О. Половіна [134]) та вважає сердечність необхідною професійною рисою педагога, що віддзеркалює ціннісно-сміслові орієнтації на дитину: „Сердечність – це ... особлива духовна активність – безкорислива і людиноцентрована, оскільки доброта не буває знеособленою. Діти мають змалку проявляти сердечну турботу про людину, щоб така турбота була не нудною обтяжливою повинністю, а духовною потребою” [451, с. 114].

Виходячи з такого розуміння людини як творця, джерела добра, гідності та найвищої цінності, маємо можливість констатувати, що В. Сухомлинський є одним із фундаторів ціннісно-сміслові парадигми в освіті, що інтегрує гуманістичний погляд на процес навчання, виховання й розвитку особистості (педагогіка осердечення), визнає її пріоритетність у процесі пізнання Всесвіту.

Пошукам аксіологічних орієнтирів педагогів присвячено й розвідки А. Макаренка, який у центр уваги ставить єдність колективних поглядів, не виключаючи при цьому індивідуальність та унікальність кожного члена колективу як беззаперечну цінність. Аналіз педагогічного спадку педагога переконує, що ідея колективного виховання в процесі навчально-трудова діяльності містить низку ціннісних посилів, зокрема:

– цінність життя, його насиченість змістом та смислом;

- цінність спілкування, взаємодопомоги, підтримки в системі „учень – учень”;
- цінність людини, провідний сенс якої бути щасливою [280; 281];
- цінність відповідальності та здатності приймати рішення, що впливають на долю всього колективу;
- цінність праці та її впливу на всебічний розвиток особистості;
- цінність партнерських стосунків, атмосфери взаємоповаги та підтримки в системі „педагог – учень”;
- цінність вимог та дисциплін у колективі, що є механізмом аксіологічного виховання [279];

Крім того, педагог-практик значну увагу приділяє формуванню такої цінності-якості, як життєвий оптимізм, що сприяє злагодженій роботі колективу та щасливому життю людини [280, с. 134].

Принципової значущості для нас набуває ідея А. Макаренка про цінність людського щастя, що свідчить про зародження ідеї гармонізації ціннісно-сміслових орієнтацій особистості на загальнолюдському, професійному та особистісному рівнях та ще раз доводить думку про цілісність особистості вихователя ЗДО, для якого смисловими є і визнані суспільством цінності, як-от людина, милосердя, справедливість, і індивідуально-життєві (родинне щастя, життєвий оптимізм тощо).

Отже, більшість педагогів-класиків стоять на позиціях формування загальнолюдських, духовних цінностей у майбутніх вихователів, оскільки саме вони є транслятором цінностей для підростаючого покоління. Загалом погоджуємось із такою позицією, натомість уважаємо, що не менш важливими є і суто професійні цінності, що мають бути сформовані у педагога як запоруки його професіоналізму.

Так, у межах *компетентнісного підходу* (Г. Андрюніна, Г. Беленька, О. Горбатова, С. Камінська, С. Кондратюк, О. Кучерявий, О. Лисенко, О. Листопад, Т. Поніманська, О. Падалка, Р. Прима, Г. Цветкова та ін.) до розгляду проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх

вихователів ЗДО, до провідних цінностей зараховано такі цінності-якості та цінності-принципи фахівця: любов до дітей, професійні знання, емпатія, комунікативність, толерантність, творчість, саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення тощо. Також автори визначають шляхи формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

Так, дисертаційну роботу О. Горбатової присвячено проблемі формування моральних ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, де такі цінності визначаються як складне особистісне утворення, що регулює подальшу професійну діяльність та є найбільш значущим у становленні професіоналізму [141, с. 5]. Формування моральних ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО становить самостійний, соціально зумовлений, цілеспрямований, динамічний процес становлення активної позиції майбутнього вихователя, що відповідає потребам суспільства та включає систему професійних і моральних орієнтацій та глибоке усвідомлення ролі педагога у вихованні дошкільників [Там само, с. 11]. Як бачимо, дослідниця в системі моральних ціннісних орієнтацій убачає і професійні, і, власне, моральні орієнтації, для формування яких пропонує провадити роботу в три етапи: перший (допрофесійний), де відбувається формування установки на педагогічну професію; другий – безпосереднє навчання у ЗВО; третій має на меті адаптацію молодого фахівця до роботи в дитячому садку [Там само, с. 11–12]. Нам імпонує думка дослідниці щодо джерела моральних ціннісних орієнтацій, яке вона вбачає в спільній діяльності студентів. Ми також вважаємо, що викладач має активно включатися в таку діяльність на засадах партнерських стосунків та задавати смисл тієї чи тієї діяльності, що сприятиме формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Цікавими є також пропозиції О. Гарбатової щодо педагогічних умов, які сприятимуть ефективності процесу формування моральних ціннісних орієнтацій, серед яких: координація міжфакультетських зв'язків суспільно-

педагогічної діяльності студентів (участь у наукових конференціях для студентів, олімпіадах, конкурсах, гуртках); диференціація та індивідуалізація діяльності ЗВО щодо морального виховання з урахуванням потреб, інтересів, установок студентів; цілеспрямоване формування ціннісно-орієнтаційного спрямування групи шляхом позааудиторної роботи; активне включення студентів до науково-дослідної діяльності кафедр, факультету, ЗВО; організація самовиховання майбутніх вихователів ЗДО; упровадження в освітній процес методів активного навчання [Там само, с. 14].

Погоджуємось з позицією автора щодо необхідності системної аудиторної й позааудиторної роботи з майбутніми вихователями ЗДО для формування в них позитивних ціннісно-сміслових орієнтацій. Зі свого боку додаємо, що така комплексна робота впливатиме на формування не лише цінностей професії, а й на вибір здобувачем освіти індивідуальної траєкторії особистісного розвитку, стратегії подальшого життя загалом.

С. Камінська також зупиняється на формуванні професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО та визначає їх як вибіркові ставлення до педагогічної діяльності, до особистості дитини та до самого себе як вихователя. Такі ставлення формуються на основі широкого спектра всіх духовних ставлень особистості в різних професійно значущих видах діяльності [204, с. 12]. Нам імпонує позиція авторки про те, що професійно-ціннісні орієнтації майбутніх вихователів ЗДО необхідно формувати під час професійної діяльності, а для студента такою є педагогічна практика. С. Камінська пропонує дотримуватись низки етапів у процесі формування необхідних орієнтацій, зокрема: оволодіння базовими знаннями для вирішення професійних завдань (у межах лекційних занять), набуття необхідних навичок (у межах практичних, лабораторних занять) для вироблення вміння приймати різні типи рішень (змістовно-цільові, організаційно-методичні, оперативні) та вирішення різних професійних завдань під час безпосередньої педагогічної практики [Там само, с. 61 – 65].

Цінним для нашого дослідження є погляди О. Кучерявого, у студіях

якого розглянуто проблему організації професійного самовиховання майбутнього вихователя ЗДО, що визнається провідним аксіологічним орієнтиром у подальшій професійній діяльності вихователя-професіонала. Автор наголошує на необхідності смислового наповнення освітнього процесу ЗВО, що стане запорукою у формуванні смислотвірних мотивів самовиховної активності здобувачів [250].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки ґрунтовне дослідження проблеми професійного становлення й формування відповідної компетентності майбутнього вихователя ЗДО здійснено Г. Беленькою, яка вважає, що концепт „компетентність” включає не лише відповідні знання, уміння й навички, а певні якості, що є цінними для майбутнього вихователя ЗДО. До таких авторка відносить любов до дітей, вимогливість, емпатію, комунікативність [85, с. 115–117]. Г. Беленька зазначає, що під час навчання у ЗВО важливо, перш за все, створити відповідні умови для усвідомлення майбутніми вихователями смислу подальшої професії, відповідно скоригувати наявні ціннісні орієнтації здобувачів ще на першому курсі навчання.

Авторкою визначено провідні якості-цінності майбутнього вихователя ЗДО, що мають увійти до психологічної структури особистості та визначати вектор поведінки, а саме: любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність [353, с. 23].

До проблеми провідних цінностей, що мають визначати професійну позицію майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, зверталась Т. Поніманська, визнаючи необхідність формування в здобувачів цінностей гуманістичної спрямованості [364, с. 233–235]. До таких учена відносить: взаємодію з дитиною, що передбачає розуміння її внутрішнього світу, любов до дитини; освітній процес у ЗДО, побудований на гуманістичних засадах, певні якості-цінності вихователя, зокрема доброзичливість, толерантність, здатність до рефлексії, прагнення до самовдосконалення тощо [363, с. 4–6]. Учена стоїть на позиціях абсолютного прийняття дитини, визначає цінність та унікальність цього вікового періоду та для майбутнього вихователя ЗДО

провідними ціннісно-смысловими орієнтаціями визначає орієнтацію саме на взаємодію з дітьми раннього й дошкільного віку.

У науковій статті Р. Пріми наголошується на необхідності становлення аксіосфери майбутнього вихователя ЗДО, де означена категорія визначається як система професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій вихователя-професіонала, що характеризують світогляд і визначають особливості його педагогічної діяльності: переконання, ідеали, критерії оцінки себе, своїх можливостей та оточуючих людей, пов'язані з усвідомленням мети фахової діяльності та засобів, необхідних для їх оперативного досягнення [369, с. 172–173]. Як видно, авторка виходить з позицій професійних цінностей, розглядаючи аксіосферу особистості майбутнього вихователя як важливі утворення, що сприятимуть успішності у виконанні подальших професійних обов'язків.

Учена пропонує дотримуватись таких принципів у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО з метою ефективного формування в них аксіосфери: принцип інтеріоризації ціннісних орієнтацій (стає можливим лише в процесі корисної, продуктивно-творчої діяльності, оскільки цінності необхідно „пережити”), принцип гуманістичної спрямованості професійної та фахової підготовки (передбачає моделювання й реалізацію спеціального особистісно-розвивального освітнього середовища в умовах ЗВО для формування гуманістичного світогляду особистості студента – майбутнього вихователя ЗДО); принцип ціннісного ставлення до обраної професії та професійної діяльності у майбутньому (віддзеркалює особистісну позицію майбутнього фахівця дошкільної галузі); принцип міждисциплінарності (передбачає інтеграцію аксіологічних знань у змісті всіх дисциплін навчального плану) [Там само].

Дисертаційна робота О. Лисенко розкриває теоретико-методичні засади формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у системі фахової підготовки, у межах якого авторка обґрунтовує систему формування відповідних орієнтацій, що спрямована на формування

важливих професійних цінностей вихователя. З цією метою О. Лисенко пропонує скорегувати зміст дисциплін навчального плану таким чином, щоб не обмежуватись певним обсягом знань, а спрямовувати здобувачів до переорієнтації особистісних смислів у професійні. На думку вченої, принциповим є залучення студентів до різних видів аудиторної та позааудиторної роботи, що спрямована на формування моральності як основи ціннісних орієнтацій особистості [268, с. 176, 178]. Нам імponує ідея авторки про залучення студентів до волонтерського руху для формування в них необхідних професійних цінностей, з іншого боку, учена не охоплює весь спектр волонтерської роботи, обмежуючись лише мережею дитячих садків, охоплюючи дошкільників та їхніх батьків. Важливою умовою реалізації запропонованої нею системи є реалізація суб'єкт-суб'єктного підходу в системі „студент – викладач”, які мають взаємодіяти в режимі діалогу [Там само, с. 177]. Погоджуємось з думкою авторки, визнаючи таку взаємодію запорукою успішного діалогу, полілогу та внутрішнього діалогу в процесі фахової підготовки здобувачів, що сприятиме формуванню ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, які виходять за межі суто професійних.

Ідеї О. Лисенко є значним теоретико-методологічним підґрунтям нашого дослідження, адже нею всебічно розкрито сутність, зміст, структуру та шляхи формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Натомість у роботі розкрито лише один з аспектів ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів – спрямованість на майбутню професію.

Цінними є також розвідки О. Падалки, яка дослідила процес формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, визнаючи їх як комплекс різних видів професійних цінностей. Вона пропонує забезпечити позитивну мотивацію майбутніх фахівців до професійної підготовки загалом, системне залучення студентів до практичної діяльності, що сприятиме формуванню відповідних цінностей та

педагогічної рефлексії в майбутніх вихователів [340]. У своєму дослідженні до пріоритетних педагогічних цінностей майбутнього вихователя ЗДО вчена зараховує такі:

- дитина (любов, повага до дітей, визнання дитини як аксіологічного орієнту професійної діяльності);
- знання (адже вихователь є джерелом та транслятором знань, інформації та відповідної системи цінностей для дітей раннього і дошкільного віку);
- комунікативність (інтерес та любов до дітей, що віддзеркалює гуманістичну спрямованість вихователя ЗДО);
- творчість (виявляється через розкриття та реалізацію власного творчого потенціалу, біологічно зумовлених творчих здібностей);
- саморозвиток (характеризує прагнення до самореалізації та саморозвитку в професійній сфері, а отже є цінністю особистісного зростання);
- гуманність (гармонійна та високоморальна особистість майбутнього вихователя й вихователя-професіонала у сукупності його ідеалів, інтересів та ціннісних орієнтацій) [Там само, с. 53].

Такі педагогічні цінності, за переконанням О. Падалки, можливо сформувати в процесі професійної підготовки в три етапи, зокрема: змістовно-орієнтаційного (збагачення уявлень про цілі, сутність і спрямованість сучасного педагогічного процесу, ціннісну основу професії), практично зорієнтованого (спрямування студентом власної педагогічної діяльності на заняттях на основні зміни, переоцінки системи педагогічних цінностей), творчо-рефлексивного (самодіагностика педагогічних цінностей та прогнозування професійного й особистісного розвитку) [Там само, с. 119–122].

Загалом погоджуючись з поданою класифікацією педагогічних цінностей, що мають бути сформовані в майбутнього вихователя ЗДО, вважаємо, що вона є дещо обмеженою, оскільки залишається поза увагою

така педагогічна цінність, як людина загалом. Зважаючи на те, що вихователь ЗДО має справу не лише з дітьми, а й з педагогічним та батьківським колективами, іншими фахівцями в процесі професійної діяльності, людина є тією цінністю, навколо якої синтезуються запропоновані вище.

Деякі схожі погляди на формування професійних цінностей майбутніх вихователів ЗДО простежуються в роботі Г. Андрюніної, яка зазначає, що професійні цінності формуються в майбутніх вихователів ЗДО в процесі актуалізації таких аксіологічних складників, як розуміння та прийняття суті педагогічної професії, специфіки її реалізації в системі дошкільної освіти, активне включення в діяльність з провідними суб'єктами освітнього процесу, усвідомлення власного рівня педагогічної майстерності та потреба в подальшому самовдосконаленні [14, с. 18–19]. Нам імпонує її думка про необхідність постійного залучення майбутніх вихователів ЗДО до активної взаємодії з дошкільниками під час фахової підготовки, адже це з перших курсів навчання дає можливість усвідомити смисл професії або, навпаки, усвідомити неготовність до роботи з дітьми надалі.

Учена пропонує низку організаційно-педагогічних умов, що сприятимуть формуванню відповідних цінностей майбутніх вихователів ЗДО, серед них: посилення аксіологічного складника педагогічної освіти, практична спрямованість, цілеспрямованість, систематичність, пролонгованість, координованість аудиторної та позааудиторної роботи в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців [Там само]. Професійні цінності майбутніх вихователів ЗДО можливо сформувати, за переконанням дослідниці, якщо дотримуватись певного алгоритму: перш за все, необхідно познайомити студентів із сутністю та специфікою аксіологічного складника діяльності вихователя ЗДО (орієнтаційний етап); по-друге, студент має прийняти та усвідомити систему професійних цінностей вихователя ЗДО (реконструктивний етап); по-третє, студент приймає та ретранслює професійні цінності в подальшій практичній діяльності (конструктивний етап) [Там само, с. 19].

Важливими для нас є висновки О. Листопада на проблему педагогічних цінностей майбутнього вихователя ЗДО, до яких він зараховує:

- професію вихователя дітей дошкільного віку загалом;
- виховання вільної, гармонійно розвиненої особистості дитини, розвиток у неї творчих здібностей, пізнавальних інтересів, стимулювання потреби і прагнення до саморозвитку;
- можливість займатися улюбленою справою, розвивати професійно-творчі здібності та, на цій основі, самовдосконалюватись;
- творчий характер професійно-педагогічної діяльності, засвоєння необхідних для професії ЗУН [269, с. 99–100].

На цій основі вчений доходить висновку про необхідність формування в майбутніх вихователів ЗДО ціннісно-професійних орієнтацій, що виявляються через ціннісне ставлення до:

- до дітей і проблем їх виховання й розвитку;
- до професійної діяльності й процесу підготовки до неї;
- до процесу власного професійного саморозвитку й самовдосконалення [Там само, с. 101].

Зауважимо, що низка авторів, які досліджують проблему ціннісного розвитку дітей дошкільного віку та готовність майбутніх фахівців до розвитку ціннісних орієнтацій дошкільників (Т. Величко, Л. Гладких, Л. Лохвицька), також підкреслюють важливість морального становлення майбутніх вихователів ЗДО, формування в них орієнтацій на провідні моральні цінності.

Так, Т. Величко однією з умов формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до ціннісного становлення дошкільників визначає відповідну організацію освітнього процесу у ЗВО, що передбачає розширення знань щодо сутності цінностей, ціннісних орієнтацій, механізмів їх формування в онтогенезі [114].

Т. Величко класифікує ціннісні орієнтації, що віддзеркалюють професію вихователя, тобто професійні ціннісні орієнтації:

– загальнопедагогічні орієнтації, що спрямовані на суспільно-соціальні цінності педагогічної професії загалом (приносити користь людям, виховання дітей та спілкування з ними);

– особистісно-розвивальні орієнтації, які пов'язані з розвитком особистості дитини як провідної цінності (розвиток інтелектуальних можливостей та творчих здібностей дітей тощо);

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

– особистісні орієнтації, спрямовані на самовираження вихователя в професійній діяльності (власні професійні характеристики);

– професійно-прагматичні (пов'язані з престижем професії, заробітною платою, тривалістю відпустки тощо) [Там само, с. 29].

Окремо зупинимось на науковій статті білоруської дослідниці С. Кондратюк, яка наголошує на необхідності формування аксіологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, вважаючи її невід'ємним складником професійної компетентності. Авторка розглядає аксіологічну компетентність майбутнього вихователя як здатність оцінювати соціальну та особистісну значущість професійних знань, умінь та навичок, що набуваються в процесі фахової підготовки; готовність обирати цільові та смислові установки для своїх дій та вчинків, застосовувати їх для вирішення професійних практичних завдань на засадах гуманістичних ідеалів [222, с. 25].

Формування аксіологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО С. Кондратюк пропонує реалізовувати в три взаємопов'язані етапи, а саме:

– інформаційний – пред'явлення цінностей (фаза привласнення цінностей суспільства й професії особистістю, що формує ціннісне ставлення студента до тих чи тих цінностей);

– актуалізувальний – усвідомлення й прийняття цінностей (фаза перетворення, що розвивається в процесі взаємодії „Я-реального” з „Я-ідеальним”);

– моделювальний – реалізація цінностей у діяльності та поведінці (завершувальна фаза, що забезпечує формування життєвої перспективи) [Там само, с. 26].

Кожен із запропонованих етапів учена пропонує насичити різними педагогічними технологіями (діалогічне спілкування, дискусії, рольові ігри, проєктна діяльність на семінарських заняттях, інтерактивні технології тощо) й ціннісно-орієнтаційною діяльністю.

Важливою для нас є висновки С. Кондратюк про те, що ціннісно-сміслові орієнтації є структурним компонентом аксіологічної компетентності поряд із саморозвитком та соціальною взаємодією (готовність до взаємодії, кооперації з колегами для виконання професійного обов'язку тощо). Власне ціннісно-сміслові орієнтації визначено як розуміння та прийняття цінностей освіти, усвідомлення соціальної значущості обраної професії, її цінності, високий рівень вмотивованості до виконання професійної діяльності [Там само, с. 26]. Як бачимо, вони знову ж-таки трактуються в межах подальшої професійної діяльності майбутнього вихователя ЗДО. Вважаємо таку позицію дещо дискусійною, адже будь-яка компетентність, у тому числі й аксіологічна, передбачає сформованість знань (про цінності), умінь та навичок (реалізації знаних цінностей у поведінці) й сукупності особистісних якостей, тож, сформована аксіологічна компетентність, з нашої точки зору, виявляється не лише у професійній площині, а й на рівні особистісного життя.

Погоджуємось з думкою авторки про необхідність формування аксіологічної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. Проте зауважуємо, що ціннісно-сміслові орієнтації варто розглядати не лише в контексті обраної професії вихователя ЗДО, адже смислові утворення особистості й її особистісні цінності, що входять до конструкту „ціннісно-сміслові орієнтації”, виходять далеко за межі професії, але міцно пов'язані з нею.

З необхідністю формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО погоджується Г. Цветкова, наголошуючи, що „формування

аксіосфери майбутнього педагога – неперервний процес набуття і привласнення особистістю морально-ціннісних імперативів, що становлять ядро й підґрунтя професіоналізму” [506, с. 245]. Важливою умовою формування ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя вчена визнає створення аксіологічного простору у ЗВО – такої педагогічної реальності, яка відображає педагогічну взаємодію суб’єктів із усім розмаїттям мотиваційно-ціннісних зв’язків; структурована система педагогічних чинників, активізація творчого потенціалу суб’єктів освітнього процесу у ЗВО [Там само, с. 250]. Г. Цветкова зазначає: „в аксіологічному виховному просторі з позитивно-стимулювальними характеристиками виникає ефективна ціннісно-комунікативна взаємодія і викладача, і студента. Формуються властивості особистості щодо можливості усвідомлювати своє „Я”, свою місію земного існування, розкривається сенс особистісного ціннісного збагачення, що виявляється у здатності викладача та студента діяти, думати продукувати та виробляти цінності” [Там само, с. 251]. Нам імпонує думка авторки про те, що в основу формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО покладено принцип активності суб’єктів освітнього процесу, які під час діалогічної взаємодії здатні самі виробляти цінності.

Резюмуючи ідеї вчених у межах компетентнісного підходу, зазначимо, що більшість із них стоять на позиціях необхідності формування таких професійних цінностей-якостей у майбутніх вихователів ЗДО, які є необхідними для ефективного навчання, виховання й розвитку дошкільника, а провідними визнаються такі: любов до дітей, справедливість, толерантність, відповідальність, гнучкість, творчість, саморозвиток, самовиховання тощо. Погоджуючись із необхідністю формування таких цінностей, наголошуємо, що ціннісно-сміслові орієнтації майбутнього вихователя не обмежуються спрямованістю на професію, а передбачають гармонійне поєднання з особистісними цінностями (спрямованість на себе).

Аналіз останніх педагогічних напрацювань з проблеми, що досліджується, дає можливість констатувати, що сучасні автори поряд із

загальнолюдськими та професійними цінностями, що мають бути сформовані в майбутнього вихователя, наголошують на важливості їх особистісних (життєвих) цінностях та смислах, підкреслюючи їхню пріоритетність у моделюванні перспективи подальшого життєвого шляху. Отже, маємо можливість констатувати поступове становлення *інтегрованого підходу* до проблеми, що досліджується (Г. Вербіна, Ю. Волинець, С. Гусаківська, Л. Добровольська, Л. Загородня, С. Петренко Н. Русанова, С. Титаренко, В. Сухомлинський).

Так, одним із перших, хто наголошує на важливості гармонії особистісного та професійного у структурі цінностей, був ще В. Сухомлинський. На його переконання, педагог-вихователь – не лише професіонал своєї справи, а й людина зі своїми інтересами та вподобаннями, прагненнями й індивідуально-життєвими цінностями. Педагог наголошує на важливості гармонії цінностей особистості на всіх рівнях – від загальнолюдських до особистісних (індивідуально-життєвих). До останніх він зараховує дружбу, родину, щастя, одночасно підкреслюючи їхнє загальнолюдське значення.

Дружба та товариські відносини – цінності, що плекає В. Сухомлинський: „Дружба – це моральне збагачення людини; знаходячи надійного друга, ти примножуєш власні сили, стаєш морально чистішим, багатшим, гарним. Знай, що, маючи вірного друга, ти щогодини, щохвилини не тільки бачиш сам себе, але й залишаєш свою душу відкритою перед тим, кому ти віриш” [449, с. 320], – підкреслює педагог. Аналіз робіт педагога-практика засвідчує, що він наголошує на необхідності дружніх відносин і під час взаємодії між вихователем та дитиною, що ще раз доводить ціннісно-смыслову основу освітнього процесу, з одного боку, гармонійність професійних та індивідуально-життєвих цінностей у структурі особистості – з іншого.

Крім того, В. Сухомлинський відстоював ідею гендерної рівності, вважаючи, що жінка володіє рівними когнітивними здібностями поряд з

чоловіком. Жінка-мати також є ціннісною категорією в педагогічних ідеях автора: „Дівчинка, дівчина – це не тільки твій друг. Це – майбутня мати. Оберігати її красу, берегти її здоров'я – це означає турбуватися про красу й велич усього роду людського. Якщо треба навіть померти для того, щоб допомогти жінці, – помри, але не відступи з прямого шляху людської доблесті” [Там само, с. 649–650], – уважає В. Сухомлинський. Влучним є також вислів педагога: „Материнство робить жінку красивою і мудрою” [Там само, с. 569]. Як бачимо, родинні цінності, зокрема материнство, є не менш важливими для педагога, ніж професійні.

Імовірно, що відповідні ціннісні орієнтації педагога В. Сухомлинський убачає в орієнтації на людину, природний потенціал дитини, віддану працю, постійне самовдосконалення та роботою над собою не лише в професійному, а й в особистісному сенсі. Відмітимо, що останню позицію В. Сухомлинський уважає найвищим смыслом життя, у чому переконує увесь його життєвий шлях.

Таке розуміння цінностей, що мають бути притаманні представникам педагогічної професії загалом та майбутнім вихователям зокрема, стало науковим підґрунтям для сучасних розвідок у галузі професійної та фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО та формування в них ціннісно-смыслових орієнтацій.

Так, близькими до нашого дослідження є наукові погляди Л. Добровольської, яка досліджує ціннісно-смыслову сферу майбутнього вихователя ЗДО, де ціннісні орієнтації визначаються як її компоненти та трактуються як особливі психологічні утворення, що завжди представляють ієрархічну систему та існують у структурі особистості в якості її елементів. Саме ціннісні орієнтації, на її думку, виражають найбільш цінне, важливе для майбутнього вихователя ЗДО, задають його особистісну унікальність [314, с. 108].

Своєю чергою, професійні ціннісні орієнтації авторка визначає як „індивідуальну ідеологію життя”. Такі орієнтації виявляються в наявності

активної життєвої позиції, продуктивної саморефлексії і прагненні до самовдосконалення [Там само, с. 129]. Професійні ціннісні орієнтації майбутнього вихователя формуються безпосередньо під час засвоєння соціального професійного досвіду [Там само, с. 108–109]. Не менш важливим є формування в майбутніх вихователів ЗДО оцінювально-ціннісних знань, які „допомагають людині сконцентруватися на своїх життєвих позиціях та забезпечують швидке вирішення проблем реальності, що змінюються” [Там само, с.109]. Як бачимо, такі знання є базисом, умовою для формування і професійно-ціннісних, і смисложиттєвих орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Характеризуючи професійно-аксіологічний портрет вихователя, Л. Добровольська зазначає: „сьогодні вихователь – це особистість, яка повинна мати планетарне мислення і ні в якому разі не обмежуватися лише передачею знань, умінь і навичок. Він є носієм системи загальнолюдських цінностей та має володіти високою культурою, духовністю і керуватися моральними принципами” [Там само, с. 119]. Нам імпонує думка вченої щодо необхідності гармонізації ціннісно-сміслової сфери майбутнього вихователя ЗДО шляхом узгодження різних цінностей у структурі особистості, на що й має бути спрямований освітній процес ЗВО.

Схожі ідеї простежуються у студіях С. Гусаківської, яка характеризує ціннісно-сміслову сферу майбутнього вихователя ЗДО як „складну, багаторівневу, ієрархізовану структуру, що включає у себе сукупність загальнолюдських, професійних, індивідуальних цінностей та особистісних смислів у їх системному взаємозв’язку” [146, с. 56]. Категорія „цінність-смісл” є системоутворювальною у структурі ціннісно-сміслової сфери та розуміється як інтегроване суб’єктне утворення, що виникає в результаті інтеріоризації об’єктивної (суспільно заданої) цінності в дійсно особистісну, суб’єктивно значущу цінність [Там само, с. 56–57]. Детермінантою гармонійного поєднання всіх трьох груп цінностей є особистість дитини, що визначає гуманістичну спрямованість особистості майбутнього вихователя.

Важливим для нас є те, що авторка розуміє особистість майбутнього вихователя ЗДО через поєднання ціннісних та смислових орієнтацій (особистісних смислів), де останні визначаються як розуміння власного призначення, вищої мети існування у світі, а також про життєво важливі, значущі цінності [Там само, с. 59]. Це доводить тезу про цілісність особистості майбутнього вихователя ЗДО, який має інтеріоризувати із розмаїття загальнолюдських, суспільно важливих не лише цінності професійного рівня, а й мати уявлення про перспективи свого подальшого життя – родину, друзів, кар'єру, необхідні матеріальні блага тощо.

Подібна ідея простежується в студіях С. Петренко, яка зауважує, що професіоналізм вихователя дитячого садка становлять не лише наявні знання, уміння, навички, певні здібності, а й сформованість особливого мотиваційно-смислового конструкту у структурі особистості. Своєю чергою, професійні орієнтації авторка визначає як спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення потреб, здійснення життєвих цілей і перспектив у майбутньому [351, с. 106]. Очевидно, що майбутня професія вихователя ЗДО є провідною цінністю, орієнтиром, а вся діяльність у процесі навчання підкорюється їй. Важливою для нас є думка С. Петренко про можливість існування й інших цінностей і смислів у майбутніх вихователів ЗДО, що не опосередковані професією, проте гармонують з провідною метою – стати вихователем-професіоналом. Такими індивідуально-життєвими цінностями можуть бути бажані цілі щодо майбутньої родини, кар'єри тощо.

Цікавою є розвідка російських авторів Г. Вербіної та Н. Русанової, які аналізують проблему життєвої перспективи вихователя, його ціннісні пріоритети та життєві смисли діяльності. Учені зауважують, що вихователь має самостійно прогнозувати свої життєві перспективи та визначати шляхи досягнення поставлених цілей. [397, с. 49]. Як бачимо, дослідниці також наголошують на смислових конструктах майбутніх вихователів ЗДО у структурі ціннісно-смислових орієнтацій та визначають перші як здатність

самостійно прогнозувати й проєктувати своє життя.

З іншого боку, ціннісними сьогодні є такі якості вихователя ЗДО, що дозволять максимально ефективно виконувати свою професійну діяльність на гуманістичних засадах. До таких якостей зараховано:

- терпіння, здатність зберігати самовладання під час роботи з дітьми;
- доброзичливість, емоційна стабільність;
- швидка реакція щодо переключення з одного об'єкта на інший;
- висока включеність у всі сфери життя, контроль свого життя;
- ціннісне ставлення до дитини, культури, творчості;
- гуманістична педагогічна позиція;
- уміння впроваджувати різні педагогічні технології, надаючи їм особистісно-сміслову спрямованість, ураховуючи потреби дітей та вимоги суспільства;
- здатність до самоосвіти, самовдосконалення особистісних структур свідомості, що надає гуманістичного смислу діяльності [Там само].

Ю. Волинець проводить паралель між цінностями та смислами майбутнього вихователя ЗДО, зауважуючи, що саме цінності виконують функцію конституціонування сенсу обраної професії у фаховій підготовці. Важливим є висновок дослідниці про залежність рівня духовного розвитку особистості та пошуку нею сенсу життя [122, с. 198]. Тобто життєвий смисл також розглядається під аксіологічним кутом зору та визначається як майбутній життєвий орієнтир, перспектива розвитку майбутнього вихователя ЗДО.

Суголосними є позиції Л. Загородньої й С. Титаренко, які, досліджуючи складники професійної майстерності вихователя ЗДО, зауважують на необхідності і професійного, і особистісного зростання майбутнього фахівця під час фахової підготовки. Автори зауважують, що поряд з фундаментальними знаннями щодо методики дошкільної освіти, розуміння психологічних особливостей дітей, вихователь-професіонал повинен мати комплекс психологічних якостей, які визначатимуть його педагогічну майстерність [177, с. 18]. Отже, гармонія ціннісно-сміслових

орієнтацій, що включають і професійні, і особистісні цінності, є запорукою професіоналізму, з одного боку, особистісного щасливого життя – з іншого.

На необхідності вибудови індивідуальної траєкторії ціннісно-смыслового самовизначення майбутнього вихователя ЗДО в освітньому процесі ЗВО наголошує О. Швець, узявши за основу „феномен ціннісного масштабу людини” [513, с. 151].

Отже, маємо можливість констатувати, що представники інтегрованого підходу наголошують на важливості формування не лише професійних ціннісних орієнтацій, а й особистісних життєвих смислів, що через ідеальну модель майбутнього визначають вектор життєвих цілей здобувачів освіти.

Підтвердження такої тези знаходимо в ґрунтовному дослідженні Ю. Пелеха [348], де науковець доводить важливість особистісних цінностей, які становлять основу професійного становлення майбутнього педагога загалом та вихователя ЗДО зокрема.

Як бачимо, у науковій літературі доволі ґрунтовно досліджено сутність та шляхи формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у процесі фахової підготовки. Суголосною ідеєю всіх представлених вище розвідок є визнання професійних цінностей та ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО як провідних у структурі особистості студента, таких, що мають визначати все його подальше життя. На думку вчених, майбутній вихователь ЗДО має орієнтуватися на такі цінності, як: дитина й дитинство, любов до дітей, доброта, щирість, професійна компетентність, професія, творчість, самовдосконалення, саморозвиток, самовиховання в контексті подальшої професії. Погоджуємось з тим, що такі провідні цінності мають увійти до структури ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, адже визначають гуманістичну позицію особистості.

Разом з тим зауважимо, що майбутній вихователь ЗДО – це цілісна особистість зі своїми інтересами, бажаннями, прагненнями, мотивами, що не обмежуються майбутньою професією, на чому наголошують представники

інтегрованого підходу. Такі особистісні смисли майбутніх вихователів ЗДО досліджено доволі фрагментарно. Перші спроби їх пояснити знаходимо в педагогічному спадку О. Сухомлинського, натомість подальше вивчення смислових конструктів майбутніх вихователів ЗДО зосереджено переважно на усвідомленні смислу подальшої професії. Але такі ціннісно-сміслові орієнтації індивідуально-життєвого рівня, як родина, дружба, здоров'я, якісний відпочинок тощо розглядаються переважно як констатація на первинних етапах експериментальних досліджень, де автори визначають їхню наявність, але вважають за необхідне зробити акцент на професійних ціннісно-сміслових орієнтаціях у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

У межах нашого дослідження ми виходимо з того, що ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО вміщують орієнтації на загальнолюдські, професійні та особистісні (індивідуально-життєві цінності) цінності, що мають інтегруватися в психологічну структуру особистості як певне гармонійне утворення, що визначатиме її спрямованість на себе, на іншого та на майбутню професію вихователя дітей раннього й дошкільного віку.

2.3. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО як процес фахової підготовки

Формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, по-перше, є складним та пролонгованим процесом; по-друге, він активно відбувається в процесі фахової підготовки, адже, як було зазначено вище, середовище ЗВО є важливим чинником і умовою формування таких орієнтацій у майбутніх фахівців.

Логіка наукового дослідження вимагає ґрунтовного аналізу дефініції „фахова підготовка майбутніх вихователів ЗДО”, визначення ролі кожного компонента такої підготовки в процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій здобувачів.

Проблемі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО присвячено наукові студії Л. Артемової, О. Богініч, А. Богуш, Г. Беленької, Н. Гавриш, Н. Горобахи, Н. Грами, І. Дичківської, Т. Жаровцевої Л. Зданевич, Л. Кідіної, Т. Книш, Ю. Косенко, Н. Лисенко, І. Луценко, І. Підлипняк, Т. Поніманської, Т. Сологуб, Т. Степанової, Т. Танько, Г. Троцько та ін.

Зауважимо, що в науковій літературі відсутнє чітке розмежування категорій „професійна підготовка” й „фахова підготовка” майбутніх вихователів ЗДО, що викликає певне непорозуміння й категоріальну плутанину. Так, Г. Беленька розглядає ці дефініції як тотожні, визначаючи результатом професійної/фахової підготовки сформовану професійну/фахову компетентність як інтегровану категорію, що вміщує: світоглядні позиції особистості здобувача, фундаментальну обізнаність, практичні вміння й навички в обраній галузі, розвинені професійно важливі якості, побудований на цій основі авторитет [84, с. 14].

У своєму дослідженні ми розмежуємо категорії „професійна підготовка” й „фахова підготовка”, розглядаючи першу з них як більш широку, що включає фахову, оскільки „професія” є більш ширшим поняттям за „фах”. Якщо йдеться про педагогічну професію, до якої належить вихователь, то педагог – це професія в широкому сенсі, вихователь у більш вузькому, вихователь ЗДО – це саме фах. Ми виходимо з тих позицій, що вихователь ЗДО – той фах, який передбачає сформованість специфічних медико-біологічних, психолого-педагогічних, правових знань щодо особливостей розвитку дитини раннього й дошкільного віку, захисту дитинства. Крім того, означений фах передбачає наявність комплексу відповідних умінь: взаємодіяти з дітьми як з рівними партнерами, реалізації освітнього процесу на засадах ціннісно-сміслової освітньої парадигми тощо. Серед провідних особистісних рис майбутнього вихователя ЗДО, що зумовлено специфікою фаху, поряд з толерантністю, доброзичливістю, альтруїзмом мають бути такі: любов до дітей, емпатія, комунікабельність, мобільність, творчість, прагнення до саморозвитку тощо [84; 204; 268; 340].

Очевидно, що категорії „професійна підготовка” та „фахова підготовка” майбутніх вихователів ЗДО не є тотожними, натомість взаємовідносяться один з одним за принципом „від загального до часткового”. Якщо професійна підготовка вміщує все те, чим має володіти майбутній представник професії вихователь (мається на увазі вихователь різних закладів освіти), то фахова віддзеркалює саме специфічні особливості конкретного фаху, у нашому випадку – *майбутнього вихователя дітей раннього і дошкільного віку в закладах дошкільної освіти*. Для кращої наочності подаємо графічне співвідношення досліджуваних категорій (рис. 2.3).

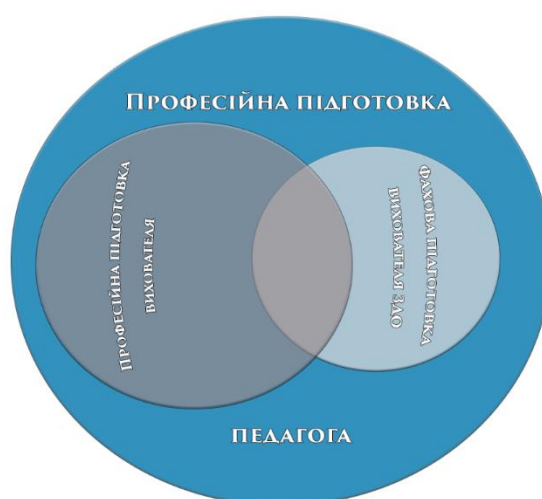


Рис. 2.3. Співвідношення понять „професійна підготовка” й „фахова підготовка” майбутнього вихователя ЗДО

Дослідження Г. Беленької переконують, що процес становлення фахівця, формування в нього професійної/фахової компетентності, необхідних ціннісно-сміслових орієнтацій охоплює весь період навчання у ЗВО, а також уміщує і аудиторну, і позааудиторну роботу [84–86]. У своєму дослідженні ми розглядаємо формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в контексті фахової підготовки, а отже, такий процес тісно пов’язаний зі становленням фахівця-професіонала в умовах ЗВО. Саме тому вважаємо доцільним дослідити аксіологічний потенціал усіх

компонентів фахової підготовки студента, а саме: *аудиторну роботу* (діяльність майбутнього вихователя ЗДО в межах лекційних, практичних занять, самостійної роботи в межах фахових дисциплін), усі види *педагогічних практик* (ознайомчі, навчальні, виробничі), *позааудиторну роботу* (суспільно корисну й волонтерську, культурно-дозвіллеву, науково-дослідну тощо) з використанням різних форм, методів та засобів, що і є метою підрозділу.

Перш за все зупинимось на аксіологічному змісті нормативної бази, на засадах якої здійснюється фахова підготовка майбутніх вихователів ЗДО (Державний стандарт вищої освіти зі спеціальності 012 „Дошкільна освіта”, освітня програма, навчальний план, робочі програми навчальних дисциплін тощо).

Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 „Дошкільна освіта” (2019 р.) [154] для освітнього рівня „бакалавр” є офіційним документом, що визначає мету професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі, інтегральну, загальні та спеціальні (фахові) компетентності, якими має оволодіти майбутній вихователь ЗДО.

До фахових компетентностей зараховано такі здатності майбутнього вихователя ЗДО (подаємо в узагальненому вигляді):

– до роботи з літературою (науковою, навчально-методичною, довідковою, періодичною); здатність знаходити, аналізувати необхідну освітню інформацію та використовувати її в роботі з дітьми раннього й дошкільного віку, батьками дітей;

– до навчання, виховання та розвитку дітей раннього та дошкільного віку (розвиток базових якостей у дітей, допитливості, пізнавального інтересу, мовлення, самосвідомості; формування первинних уявлень про довкілля, властивості предметів; навичок свідомого дотримання морально-етичних норм і правил поведінки, схвалених у суспільстві; формування навичок екологічно безпечної поведінки й діяльності в побуті, природі й довкіллі; навичок здорового способу життя як основи культури здоров’я);

– уміння моделювати індивідуальну програму, та, на цій основі, траєкторію розвитку дитини, працювати з документами, що необхідні для навчання дітей з особливими освітніми потребами;

– до організації й керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою й художньо-продуктивною діяльністю дітей раннього і дошкільного віку;

– до самовдосконалення та саморозвитку [Там само].

Як бачимо, державний стандарт здебільшого орієнтований на формування ЗУН щодо організації роботи з дітьми раннього та дошкільного віку, що становлять ті чи ті компетенції. На перший погляд, формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО окреслено через таку загальну компетентність, як „здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя” [Там само]. Проте аналіз провідних компетентностей та програмних результатів навчання дозволяє констатувати, що важливими визначено такі цінності, як унікальність дитинства, взаємодія з дошкільниками, творчість, самоактуалізація, саморозвиток та самовдосконалення майбутніх фахівців. Тобто провідні професійні цінності опосередковано віддзеркалено в аналізованому нормативному документі, на основі чого проєктуються освітні програми відповідної спеціальності.

Освітня програма або освітньо-професійна програма – нормативний документ, що регламентує вимоги (нормативного, компетентнісного, кваліфікаційного, організаційного, навчального та методичного характеру) до підготовки фахівців галузі 01 „Освіта/Педагогіка” спеціальності 012 „Дошкільна освіта”. Наразі кожен ЗВО має скласти відповідну ОП/ОПП для всіх наявних спеціальностей, зокрема 012 „Дошкільна освіта” та обов’язково

оприлюднити їх. Це дозволило нам проаналізувати відповідні документи провідних ЗВО, що готують фахівців дошкільної освіти на освітньому рівні „бакалавр” (ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Університет імені Бориса Грінченка, Бердянський державний педагогічний університет, Маріупольський державний університет, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Мукачівський державний університет, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Полтавський національний педагогічний університет імені В. К. Короленка, Рівненський державний гуманітарний університет, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького).

Результати аналізу свідчать, що до провідних фахових компетентностей майбутніх вихователів ЗДО традиційно зараховано такі:

- здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку ключових особистісних якостей та самосвідомості;
- здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку уявлень про навколишнє середовище;
- здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку мовлення, у тому числі зв’язного, як провідного засобу спілкування й взаємодії з іншими;
- здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку умінь щодо дотримання суспільно визнаних моральних норм, правил поведінки в соціумі, правил безпечної поведінки в довкіллі;
- здатність до організації різних продуктивних видів діяльності дітей раннього і дошкільного віку;
- здатність до фізичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку,

зміцнення їхнього здоров'я; формування навичок здорового способу життя;

– здатність до індивідуального й диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку (зокрема дітей з особливими освітніми потребами).

Очевидно, що ОП/ОПП віддзеркалюють провідні положення Державного стандарту, тож до провідних професійних цінностей, що має сповідувати майбутній вихователь ЗДО, зараховано: Дитину, творчість, прагнення до саморозвитку, емпатію тощо.

На основі ОП/ОПП розробляється *навчальний план* спеціальності, що вміщує такі складники: цикл загальної підготовки та цикл професійної підготовки, що, своєю чергою, інтегрують нормативні та варіативні освітні компоненти. До циклу професійної підготовки традиційно входять курсові проекти та різні види педагогічної практики. Навчальним планом регулюється кількість кредитів ECTS для кожного освітнього компонента та обсяг аудиторної й позааудиторної самостійної роботи здобувача освіти.

ОП/ОПП, навчальний план є основою для розробки професорсько-викладацьким складом робочих навчальних програм відповідних освітніх компонентів (дисциплін), силабусів вибіркових дисциплін (для можливості вибору освітнього компонента, що сприятиме максимальному розкриттю особистісного потенціалу здобувача), навчально-методичних комплексів до всіх освітніх компонентів (розраховані на допомогу здобувачеві в опануванні дисципліни, оптимізацію його аудиторної та самостійної роботи).

Зауважимо, що в сучасних умовах демократизації заклади вищої освіти самостійно розробляють та погоджують такі документи, виходячи з принципу автономії, проте обов'язковою вимогою до ЗВО є оприлюднення таких документів на відповідних сайтах університету.

Аналіз зазначених вище документів та логіки їх проектування дає змогу резюмувати:

– по-перше, зміст нормативних документів віддзеркалює орієнтацію освітнього процесу на першочергове формування відповідних знань, умінь та

навичок здобувачів освіти, що складають відповідні компетенції. Саме їх вимірюють на різних етапах навчання під час поточних контрольних точок, відповідних заліків та екзаменів (у вигляді суми накопичених балів) та на державній підсумковій атестації. Але ціннісно-сміслові орієнтації, що мають бути сформовані протягом усього періоду навчання, не є предметом моніторингу, відсутній їх чіткий перелік, крім того, існують складності щодо їх діагностування;

– по-друге, на аудиторних заняттях викладачі акцентують увагу здебільшого на теоретичному змісті дисциплін, нівелюючи аксіологічний складник. З одного боку, це пояснюється необхідністю формування чітко встановлених компетентностей, що прописані в нормативних документах, з іншого – призводить до опанування теоретичного матеріалу здобувачами без актуалізації їхніх смислових конструктів, що унеможливорює спрацьовування психолого-педагогічних механізмів трансформації необхідних цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО;

– по-третє, в ОП/ОПП, навчальних планах здебільшого відсутні спеціальні освітні компоненти, спрямовані на систематичне формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, що вимагає розробки та впровадження відповідного спецкурсу.

Формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО є тривалим процесом, що характеризується складністю, неоднорідністю, динамічністю, поступовістю та залежить від багатьох чинників, про що йшлося вище. В умовах ЗВО, де фахова підготовка бакалаврів наразі триває чотири роки, сформувати ідеальну систему ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, які б включали загальнолюдські, професійні та індивідуально-життєві цінності та смисли, доволі складно. По-перше, майбутній фахівець, який тільки вступив до ЗВО, вже має певну сукупність ціннісно-сміслових орієнтацій, що сформувались під впливом різних чинників, отже, їх необхідно доповнювати, розширювати або дещо корегувати. По-друге, процес навчання у ЗВО представлений здебільшого

аудиторними заняттями, що становлять його основу, а процес формування ціннісно-сміслових орієнтацій вимагає залучення здобувачів до різних видів діяльності, які б зацікавлювали майбутніх вихователів ЗДО, знаходили емоційний відклик, сприяли реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти як прояву його індивідуальності. Це вимагає врахування аксіологічного потенціалу всіх видів діяльності, які є можливими у фаховій підготовці майбутнього вихователя ЗДО. По-третє, під час формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО необхідно враховувати психологічні механізми трансформації цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації, часовий вимір (тривалість), чинники впливу (адже існує загроза непередбачуваності означеного процесу) й етапність (висування цінностей особистості, усвідомлення нею сутності цінності, ухвалення ціннісної орієнтації, реалізація ціннісних орієнтацій у діяльності й поведінці; закріплення відповідних орієнтацій у спрямованості особистості і перехід їх у статус якості особистості; актуалізація потенційної ціннісної орієнтації, що полягає в якостях особистості) [203].

Виходячи з таких позицій, схарактеризуємо фахову підготовку майбутніх вихователів ЗДО як процес формування в них ціннісно-сміслових орієнтацій. Так, *аудиторна робота* з майбутніми вихователями ЗДО здійснюється відповідно до навчальних планів та передбачає активну навчальну діяльність у межах лекційних та практичних занять, потижневий обсяг яких регулюється розкладом, а також сюди зараховуємо позааудиторну *самостійну роботу* майбутніх вихователів ЗДО, обсяг якої також визначається навчальним планом.

Аналіз більшості навчальних планів спеціальності 012 „Дошкільна освіта” дає нам можливість констатувати, що в межах фахової підготовки традиційними є такі освітні компоненти: „Вступ до фаху”, „Дошкільна педагогіка”, „Історія педагогічної думки, освіти та дошкільного виховання”, „Дидактика дошкільної освіти”, „Актуальні проблеми дошкільної освіти”, „Основи науково-педагогічних досліджень”, „Вікова психологія” (або

„Дитяча психологія”), „Основи педагогічної майстерності вихователя”, „Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті”, „Менеджмент в системі дошкільної освіти” (або „Управління сучасним ЗДО”).

Крім того, до фахових зараховано відповідні методики, а саме: „Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку з основами валеології”, „Дитяча література” (або „Література для дітей дошкільного віку”), „Теорія і методика художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку”, „Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природним довкіллям”, „Теорія і методика математичної освіти та економічного виховання” (або „Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень”), „Теорія і методика співпраці з родиною”, „Розвиток і виховання дітей раннього віку”, „Методика ознайомлення дітей з суспільним довкіллям”, „Сучасні технології організації ігрової діяльності дошкільників” (або „Керівництво ігровою діяльністю дошкільників”), „Дошкільна лінгводидактика” та ін.

Аналіз робочих програм означених дисциплін, що оприлюднені на сайтах різних ЗВО (нами було взято за основу 15 провідних ЗВО, що готують здобувачів освіти спеціальності 012 „Дошкільна освіта”), дозволяють констатувати, що в межах фахових дисциплін закладено значну кількість тем, які віддзеркалюють аксіологічний складник, демонструють цінність Дитини, унікальність періоду дошкільного дитинства, відображають ціннісний аспект взаємодії з дошкільником („Дошкільна педагогіка”, „Дидактика дошкільної освіти”, „Розвиток і виховання дітей раннього віку”, методики дошкільної освіти); низка освітніх компонентів характеризує аксіологічний портрет майбутнього вихователя ЗДО, наголошує на необхідності його гуманістичної спрямованості, розвитку творчості, здатності до проєктування власного життєвого шляху, самоменеджменту („Вступ до фаху”, „Менеджмент в системі дошкільної освіти”, „Основи педагогічної майстерності вихователя”).

Аудиторна робота в межах лекційних, практичних занять та самостійної роботи має значний аксіологічний потенціал, проте провідна

трудність у його реалізації полягає в тому, що викладачі здебільшого орієнтовані на формування предметних знань та вмінь, водночас як проблеми цінностей, їхньої сутності торкаються опосередковано. Це унеможливорює емоційне переживання цінності, рефлексії з приводу її важливості для себе, що в кращому випадку забезпечує механічне запам'ятовування матеріалу без смислового навантаження. Те саме можемо сказати й про самостійну роботу здобувачів освіти, яка здебільшого спрямована на опрацювання теоретичного матеріалу.

Виходячи з цього, існує нагальна потреба в посиленні аксіологічного складника в змісті фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО шляхом розставлення ціннісних акцентів у межах наявних курсів, а також розробки та впровадження додаткових спецкурсів, які б дозволили систематично ознайомлювати майбутніх вихователів ЗДО із розмаїттям суспільно визнаних цінностей, їх сутністю, формувати особистісні смисли та на цій основі моделювати траєкторію свого подальшого життя.

Якщо в межах аудиторної роботи, за умови використання відповідних технологій, можливо сформувавши знання про цінності, смисли, їх види, то їхня трансформація у відповідні орієнтації та особистісні риси майбутнього вихователя ЗДО можлива лише в процесі безпосередньої діяльності, зокрема професійної. В умовах ЗВО такою є педагогічна практика та різні види позааудиторної роботи, що дають можливість імітувати майбутню професійну діяльність (суспільно корисна й волонтерська, культурно-дозвіллева, науково-дослідна). Тож зупинимось на аксіологічному потенціалі таких видів діяльності більш детально.

Проблему організації та ролі різних видів *педагогічних практик* для майбутніх вихователів ЗДО проаналізовано в працях Л. Артемової, Г. Беленької, Л. Волобуєвої, Н. Горопахи, С. Камінської, Л. Кідіної, О. Янко та ін.

У довідковій літературі педагогічна практика студентів визначається як „спосіб вивчення освітнього процесу на основі безпосередньої участі в ньому

здобувачів-практикантів. Студенти відвідують і самі проводять уроки та інші заняття, беруть участь у позакласній роботі” [140, с. 268].

Перш за все відзначимо, що метою будь-якого виду практики є оволодіння здобувачами освіти сучасними методами, формами організації та знаряддями праці, формування в них на базі одержаних під час навчання у закладі вищої освіти ЗУН для прийняття самостійних рішень під час роботи в реальних умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх використовувати в практичній діяльності [361].

У науковому полі педагогічна практика здебільшого тлумачиться як процес формування необхідних професійних умінь та навичок, що їх отримує студент у процесі практичної діяльності [2; 22; 124; 211; 296; 520].

Учені, які досліджують потенціал різних видів практик майбутніх фахівців дошкільної галузі, визначають такі її функції: адаптаційну, діагностичну, навчальну, виховну та розвивальну [143, с. 309–310; 217].

Очевидно, що *адаптаційна* функція полягає в первинному „входженні” майбутнього вихователя в професію, пристосуванні до умов роботи з дошкільниками, усвідомленні власної ролі у вихованні, навчанні та розвитку дітей. Крім того, студент починає „відчувати” реальний освітній процес у дитячому садку, включаючись у процес проведення занять, організації свят та розваг. Майбутній вихователь ЗДО контактує не лише з дітьми, а й з іншими суб’єктами освітнього процесу: адміністрацією установи, педагогічним колективом, батьками дошкільників тощо.

Виокремлення *діагностичної* функції педагогічної практики зумовлено тим, що, по-перше, керівник практики має можливість зрозуміти, наскільки майбутній вихователь ЗДО готовий до роботи з дошкільниками і з психологічного, і з професійного погляду та здійснити відповідну корекцію в освітньому процесі ЗВО; по-друге, майбутній вихователь також має можливість здійснити активну рефлексію щодо власної готовності взаємодіяти з дітьми дошкільного віку у своїй подальшій професійній

діяльності, співвіднести свою систему цінностей з тією, що необхідна для подальшої професії. Виходячи з цього, вважаємо, що можна говорити про *діагностично-рефлексійну* функцію педагогічної практики у змісті фахової підготовки майбутнього вихователя ЗДО.

Навчальна функція практики не викликає сумніву, адже саме в процесі безпосередньої взаємодії з дітьми раннього та дошкільного віку майбутній фахівець удосконалює та розширює теоретичні знання, набуває необхідних умінь та навичок шляхом щоденних спостережень, допомоги в організації різних видів діяльності, безпосереднього здійснення освітнього процесу в дитячому садку.

Виховна функція також пронизує всю діяльність студента – майбутнього вихователя ЗДО. На жаль, означена функція сьогодні дещо нівелюється, вважається, що першочергова місія практики – навчити студентів безпосередньо проводити заняття та організовувати різні режимні моменти. Саме під час педагогічної практики у студента виховується повага до дитини, її особистості, тобто дитина сприймається як цінність сама по собі, а не абстрактний феномен дитинства. Крім того, удосконалюються різні особистісні якості майбутнього вихователя ЗДО, зокрема: толерантність, урівноваженість, емоційна стійкість, відповідальність, доброзичливість тощо.

Уважаємо, що виховна функція педагогічної практики тісно пов'язана з самовихованням, адже майбутній фахівець має можливість відчутти, яких саме знань особистісних рис йому бракує для ефективного здійснення освітнього процесу в ЗДО.

Розвивальна функція педагогічної практики органічно пов'язана з навчальною та виховною. Тут ми виходимо з позицій діяльнісного підходу щодо розвитку особистості майбутнього фахівця (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн) та вважаємо, що у процесі практичної діяльності розвиваються всі необхідні для подальшої професії вихователя якості, зокрема: гнучкість, мобільність, оперативність, відповідальність, творчість тощо.

Не заперечуючи визначених науковцями функцій педагогічних практик, вважаємо за необхідне додати до згаданого переліку *аксіологічну*

функцію, адже в процесі різних видів педагогічних практик студенти – майбутні вихователі ЗДО – мають можливість:

- усвідомити сутність людського життя та дитинства як найвищої цінності;
- зрозуміти сенс професії вихователя ЗДО шляхом залучення до різних видів активності під час практики;
- співвіднести власну вже наявну систему ціннісно-сміслових орієнтацій з такою, що притаманна вихователю-професіоналу;
- зрозуміти, наскільки професія вихователя з притаманною їй системою ціннісних координат відповідає спрямованості особистості;
- визначити власну життєву стратегію й на цій основі саморозвиватися та самовдосконалюватися для досягнення поставленої мети.

Для кращої наочності подаємо функції педагогічних практик у процесі фахової підготовки майбутніх вихователі ЗДО у вигляді схеми (рис. 2.4).



Рис. 2.4. Функції педагогічних практик у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО

Педагогічна практика дійсно виконуватиме такі функції лише за умови ефективного планування, організації, координації та моніторингу її реалізації. Тут слухними, на нашу думку, є міркування Н. Горобець, О. Янко, які зауважують, що важливим є переглянути підходи до організації педагогічної практики майбутніх вихователів, адже тривалий час „ніяких

серйозних заходів до її поліпшення вже тривалий час не здійснювалося” [143, с. 309]. Зі свого боку, вважаємо за необхідне переглянути зміст завдань до педагогічних практик для майбутніх вихователів та змодельовати їх таким чином, щоб здобувачі мали можливість усвідомити сенс подальшої професії, „прожити” її цінності.

Аналіз сучасних навчальних планів спеціальності 012 „Дошкільна освіта” за освітнім рівнем „бакалавр” дає можливість констатувати, що традиційними видами педагогічних практик є:

- навчальна практика в ЗДО (орієнтовно на 3 курсі – 5 семестр);
- організаційно-методична практика (орієнтовно на 4 курсі – 7 семестр);
- виробнича практика в ЗДО (на 4 курсі – 8 семестр).

У деяких ЗВО заплановано навчально-ознайомчу практику або пропедевтичну (орієнтовно на 1 або 2 курсах), навчальну практику в групах раннього віку (або навчальну практику з організації різних видів діяльності дітей у групах раннього віку) (орієнтовно на 2 курсі), навчальну практику «Підготовка дитини до школи» (орієнтовно на 3 курсі), практику в літніх оздоровчих таборах (орієнтовно після 2 курсу).

Навчально-ознайомча/пропедевтична практика має на меті первинне занурення майбутніх вихователів ЗДО в освітній процес дитячого садка задля: усвідомлення цінності й унікальності кожної окремої дитини, смислу педагогічної професії загалом; співвідношення отриманого теоретичного багажу знань з реальною практичною діяльністю. Оптимально, якщо таку практику передбачено навчальним планом якомога раніше, адже студент має можливість зрозуміти своє місце в професії вихователя, усвідомити, наскільки його очікування від професії справдовуються, що сприятиме подальшому корегуванню професійної траєкторії здобувача в майбутньому.

Важливим, на наш погляд, є подальше відпрацювання отриманих студентами в аудиторії знань, умінь та навичок у процесі практики в групах раннього віку, що допоможе сформувати цілісну картину про вікові та

психологічні особливості становлення дитини в онтогенезі. Така практика є логічною, адже майбутні вихователі ЗДО мають можливість взаємодіяти з дітьми раннього віку, відпрацьовуючи на практиці основи різних методик раннього розвитку дитини. Оптимально, коли навчальним планом передбачено не лише загальні дисципліни, що формують уявлення про особливості дітей раннього віку („Вікова психологія”, „Дошкільна педагогіка” тощо), а й спеціальні фахові освітні компоненти, що мають на меті глибше пізнати особливості роботи з раннім віком, зокрема курс „Розвиток і виховання дітей раннього віку” (2 курс, 3 семестр).

Логічним продовженням циклу практик є навчальна (3 курс), коли студент має можливість включитися в освітній процес ЗДО, за допомогою вихователя-наставника проводити заняття з дошкільниками, організовувати різні режимні моменти, розваги, свята, екскурсії тощо. Тобто майбутній вихователь має можливість набути провідних умінь та навичок, що становлять фундамент професії, сформувані уявлення про цінності професії вихователя.

Аналіз навчальних планів засвідчив наявність у деяких ЗВО такого виду педагогічної практики для майбутніх вихователів, як „Підготовка дитини до школи”, у межах якої здобувачі освіти мають можливість набути вмінь і навичок роботи з дітьми старшого дошкільного віку, опанувати необхідні технології навчання дітей, які наступного року підуть до школи, усвідомити психологічні особливості віку.

Не менш важливою є організаційно-методична практика, метою якої є формування управлінської компетентності майбутнього вихователя, формування в нього вмінь здійснювати провідні управлінські функції в системі ЗДО, а саме: організацію, планування, контроль та моніторинг. Для ефективного проходження цього виду практики необхідно передбачити відповідні дисципліни в межах навчального плану (наприклад: „Менеджмент в системі дошкільної освіти” або „Організація та управління діяльністю ЗДО”).

Найбільш тривалою є виробнича педагогічна практика в ЗДО, що

традиційно передбачається у 8 семестрі (4 курс). На думку О. Коржук, „це період стабілізації, який характеризується формуванням у студентів умінь вирішувати конкретні освітньо-виховні завдання з урахуванням умов групи і дошкільного закладу, вікових та індивідуальних особливостей дитини” [227, с. 81]. Дійсно, це останній вид педагогічної практики, що передбачено на освітньому ступені бакалавра, та в межах якої студент практично повною мірою виконує професійні обов’язки вихователя й має можливість повністю проявити свій творчий потенціал, „полюбити” професію, цілком усвідомити та прийняти її цінності. Саме в процесі цього виду практики система ціннісно-сміслових орієнтацій студента набуває відносної стабільності, тобто майбутній фахівець чітко розуміє, чи буде він продовжувати навчання за освітнім ступенем магістра, чи буде працювати за фахом після отримання диплома тощо.

Педагогічна практика має могутній потенціал у процесі становлення майбутнього вихователя ЗДО як професіонала, з одного боку, формування в нього ціннісно-сміслових орієнтацій – з іншого, адже саме під час такого виду діяльності студент безпосередньої взаємодії з дитиною. Це дає можливість „прожити” ті цінності, з якими здобувач знайомився в межах теоретичних курсів, ухвалити їх у якості смислових та відтворювати в подальшій діяльності.

Досвід проведення педагогічних практик як складника фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО дозволяє виокремити низку проблем, що потребують вирішення:

– перш за все, відсутня певна чіткість та узгодженість між нормативними документами, що регулюють проведення педагогічних практик, та відповідними методичними рекомендаціями щодо їх проведення. Такі рекомендації традиційно складає випускова кафедра у вигляді наскрізної програми проходження практик, але провідними завданнями традиційно визначено формування певних компетентностей майбутніх фахівців, проте формування ціннісно-сміслових орієнтацій нівелюється;

– по-друге, відсутній механізм взаємодії між факультетськими

керівниками педагогічної практики та, безпосередньо, вихователями ЗДО, які супроводжують студента-практиканта. Крім того, гостро постає проблема державного фінансування дитячих садків, які є базою педагогічних практик, адже вихователів не заохочують матеріально, а роль наставника вони виконують на добровільних засадах. Звичайно, це на завжди сприймається позитивно, інколи адміністрація ЗДО відмовляє ЗВО щодо прийняття студентів на практику саме через фінансовий аспект;

– по-третє, факультетські керівники не завжди мають можливість відвідувати практикантів безпосередньо в ЗДО, постійно супроводжувати та здійснювати моніторинг; частіше за все відбувається перевірка тих занять або організації режимних моментів, що студент має самостійно провести. Традиційно оцінювання роботи майбутніх вихователів у межах практики відбувається після її завершення, коли студенти презентують портфоліо або інший творчий звіт;

– по-четверте, більшість аудиторних занять для майбутніх вихователів мають здебільшого теоретичний характер, і навіть у межах фахових методик викладачі значну увагу приділяють теоретичному аспекту, водночас як моделюванню реального заняття приділено менше уваги. Через це більшість майбутніх фахівців зауважують, що теоретична підготовка у ЗВО дещо відірвана від реальної професійно-педагогічної діяльності вихователя.

Критеріями оцінки ефективності проходження практики слугують сформовані компетентності, а саме: чи вміє студент самостійно складати конспект заняття, на якому рівні воно було проведено, чи вміє студент взаємодіяти з дітьми дошкільного віку та іншими суб'єктами освітнього процесу ЗДО. Наскільки було сформовано ті чи ті ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО, факультетському керівнику оцінити складно. Тут є слушною думка О. Коржук: „Недостатня увага приділена потенціалу практики у процесі становлення і особистісного зростання майбутнього педагога” [Там само].

Проте найвагомішою проблемою щодо організації педагогічних практик

для майбутніх вихователів ЗДО є те, що цей процес є розірваним у часі. Так, перша практика, у кращому випадку, відбувається на 2 курсі та триває не більше 3-х тижнів, наступна – через рік – на 3 курсі, яка також має термін не більше місяця. А вже на 4 курсі студент має повноцінно виконувати обов'язки вихователя ЗДО в межах виробничої практики, після якої фактично завершують бакалаврський цикл навчання та студент складає випускні державні іспити. Така система організації педагогічних практик, що вже стала традиційною для ЗВО, не завжди дає можливість сформувати професійні вміння та навички, з одного боку, з іншого – не сприяє формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх фахівців дошкільної галузі.

Альтернативною та більш ефективною, на наш погляд, є так звана дуальна освіта, що визначається як „спосіб здобуття освіти, який передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, зазвичай на основі договору про здійснення навчання за дуальною формою здобуття освіти” [224].

У більш загальному розумінні дуальна освіта трактується як подвійний вид освіти, при якій навчання осіб у закладах освіти проходить на підприємствах [228]. У випадку професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО дуальна освіта передбачає проєктування навчального плану таким чином, коли частину його освітніх компонентів складають саме теоретичні дисципліни (не більше половини від загального обсягу кредитів), решта – передбачають професійну діяльність на базі закладів дошкільної освіти. Уважаємо, що така організація педагогічних практик сприятиме формуванню відповідних ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО (спрямованість на майбутню професію) більш ефективно, оскільки дає можливість бути постійно залученим до фактичних професійних обов'язків. Поки така модель є експериментальною для сучасного українського суспільства та не всі ЗВО залучилися до неї. Саме тому наразі є важливим повноцінне використання аксіологічних можливостей

позааудиторної роботи, що має бути спроектована таким чином, щоб передбачати максимальне залучення майбутніх вихователів ЗДО до інтеракції з дітьми раннього й дошкільного віку.

Доведено, що *позааудиторна діяльність* у ЗВО має значний аксіологічний потенціал та сприяє ефективному становленню ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вихователя дитячого садка за умови її цілеспрямованого планування, організації та моніторингу (О. Малахова, О. Падалка).

У науковому колі позааудиторна робота визначається як безперервний процес, особлива форма організації студентського життя, що сприяє розвитку творчої особистості студента; система виховних заходів, кінцевою метою яких є виховання високорозвиненої духовної особистості майбутнього фахівця зі сформованою моральною культурою, комплексом цінностей, творчим та критичним мисленням, відповідальністю, всебічними інтересами і постійним прагненням їх задовольнити, мобільністю та конкурентоспроможністю [340]; будь-яка діяльність студента, що реалізується ним під час навчання у ЗВО та не пов'язана з навчальними планами та програмами [287].

Позааудиторна робота не є жорстко регламентованою, її форми та методи обираються на демократичних та автономних засадах викладачами ЗВО відповідно до поставленої мети, саме тому така робота є більш студентоцентрованою та сприяє становленню особистості майбутнього фахівця, його системи цінностей. Нам імпонує думка О. Малахової, яка зазначає, що в процесі позааудиторної роботи майбутній фахівець не лише „входить” у майбутню професію, а і вступає в нову ситуацію розвитку, підіймається на нові щаблі свого духовного самовдосконалення [287, с. 90].

Своєю чергою, О. Падалка зазначає: „цей вид роботи створює додаткові умови для реалізації творчого потенціалу та інтелектуальних здібностей, задовольняє ті потреби, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються; ... це не лише засіб зростання інтелектуального

потенціалу, професійної культури, а й платформа формування відповідальності, оволодіння засобами самоактуалізації, самовиховання, самоосвіти” [340, с. 125].

У процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО вважаємо за необхідне, з одного боку, спрямувати позааудиторну роботу в професійне русло, тобто максимально наблизити її до умов подальшої професійної діяльності, а отже, взаємодії з дітьми, з іншого – створити умови для самоактуалізації, самовдосконалення особистості майбутнього фахівця шляхом розкриття його внутрішнього творчого потенціалу, що надасть йому можливість самовизначитись та будувати траєкторію життя.

Уважаємо, що позааудиторну діяльність ефективно реалізовувати через створення *гуртків* різних спрямувань. Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити такі види гуртків для майбутніх вихователів ЗДО:

- наукові й пошуково-дослідницькі гуртки для реалізації науково-дослідного напрямку діяльності;
- волонтерські загони – для реалізації суспільно корисного й волонтерського напрямку діяльності;
- гуртки художньої творчості та спортивні гуртки, студентські клуби – для реалізації культурного-дозвіллевого напрямку діяльності з майбутніми вихователями ЗДО [214].

Схарактеризуємо кожен із зазначених напрямів більш детально. Так, метою *науково-дослідної роботи*, яка здебільшого реалізується в позааудиторній діяльності (і в межах гурткової роботи, і індивідуальної взаємодії між викладачем та студентом), є розвиток інтелектуально-творчих здібностей здобувачів освіти з одного боку, та формування ціннісно-сміслових орієнтацій – з іншого. Саме в процесі науково-дослідної діяльності майбутній вихователь ЗДО має можливість удосконалити психічні форми відображення (волю, пам’ять, сприйняття, уяву), розширити знання про цінності, віднайти сенс у самовдосконаленні та саморозвитку.

Сучасна практика фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО свідчить про те, що існують і традиційні, і інноваційні форми науково-дослідної роботи з майбутніми фахівцями. До традиційних відносять – на першому-другому курсах: педагогічні читання; перший етап Всеукраїнської студентської олімпіади; конкурс педагогічної майстерності; участь у студентських наукових гуртках; студентські наукові конференції різних рівнів; виставки.

Для більш старших курсів (треть – четвертий) уже традиційними стали такі форми проведення науково-дослідної роботи: участь у першому та другому етапах Всеукраїнських студентських олімпіад; участь у наукових студентських конференціях різних рівнів; участь у першому та другому етапі конкурсу студентських наукових робіт; участь у наукових заходах випускової кафедри (науково-методологічних та науково-методичних семінарах, круглих столах, наукових дослідженнях тощо); участь у міжнародних конкурсах; написання та публікація наукових статей, тез [270, с. 244–245].

Такі форми проведення науково-дослідної роботи для майбутніх вихователів ЗДО, беззаперечно, мають чимало переваг, а саме: розвиток наукового мислення студентів, їхніх творчих здібностей, оволодіння знаннями, що виходять за межі навчальних дисциплін, формування дослідницької компетентності та ціннісно-сміслових орієнтацій, адже саме під час самостійного творчого пошуку студент починає вбачати певний сенс у подальшій професії, самовдосконаленні тощо.

З іншого боку, існують і певні недоліки в реалізації науково-дослідної роботи з майбутніми вихователями ЗДО, що заважають формуванню в них ціннісно-сміслових орієнтацій, а саме:

– формальне проведення низки заходів (студентських конференцій, перших турів олімпіад та конкурсів) або існування студентських гуртків, клубів, наукових лабораторій лише на папері для щорічної звітності кафедр. Така організація абсолютно не сприяє формуванню уявлень про професію як

цінність, не несе смислового навантаження на світогляд студента;

– відсутність системної роботи з майбутніми вихователями ЗДО щодо формування вмінь з написання наукових текстів різних рівнів, зокрема: тез, статей, курсових та дипломних, наукових робіт. У процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО таке завдання покладається на курс „Основи науково-педагогічних досліджень”, натомість, практика свідчить, що такої роботи виявляється недостатньо та студенти потребують додаткових консультацій або інших заходів для підвищення рівня ефективності науково-дослідної роботи;

– недостатній рівень умотивованості майбутніх фахівців займатися науково-дослідною роботою; з іншого боку, викладачі кафедр також залучають студентів до такої роботи виключно із власного ентузіазму або через вимоги щорічного рейтингового оцінювання науково-дослідної діяльності викладача, де наукова робота зі студентами є одним з компонентів. Очевидно, що за таких умов жоден з суб'єктів освітнього процесу не вбачає сенсу в такій діяльності. Це свідчить про необхідність пошуку нових підходів до організації взаємодії студентів і викладачів у межах науково-дослідної роботи.

Перш за все, важливо переглянути зміст організації і проведення студентських олімпіад зі спеціальності 012 „Дошкільна освіта”, готуючи майбутніх фахівців до участі в них, починаючи з першого курсу, адже традиційно в них беруть участь студенти більш старших курсів, зокрема третього та четвертого. Уважаємо, що для студентів перших курсів важливо проводити перший тур олімпіади у вигляді творчих завдань, що дозволить розвивати в них уяву, фантазію, творчі здібності, сприятиме усвідомленню цінності дитинства та самоактуалізації. До таких завдань можна віднести: написання есе за смисловою картиною або після перегляду медіатексту (художнього або документального фільму), підготовку творчих проєктів тощо. Для других курсів необхідним є моніторинг теоретичної підготовки здобувачів, тож до творчих завдань можна додати тестові вправи з провідних

фахових дисциплін, що вже були прослухані майбутніми фахівцями.

Майбутні вихователі ЗДО, які навчаються на третьому та четвертому курсах, у межах першого туру олімпіади традиційно демонструють фрагмент заняття, натомість такий є заздалегідь підготовленим та частіше за все показується „на студентах”, тобто такі ж здобувачі виступають у ролі дітей. Уважаємо, що в такий спосіб важко оцінити підготовленість майбутнього вихователя ЗДО до проведення реального заняття. Тому такий практикум був би більш ефективним на базі дитячих садків, а аналіз проведених студентом занять як олімпіадних можна здійснити під час педагогічних практик.

Отже, залучення майбутніх фахівців до участі в олімпіадах важливо розпочинати, безпосередньо, з перших років навчання, щоб ті з них, хто бере участь у другому турі, були максимально підготовлені до цього з теоретичного та аксіологічного погляду.

Теж саме можна сказати і про традиційний конкурс студентських наукових робіт, участь у якому пропонується студентам старших курсів. Проте готувати здобувачів освіти до написання наукових робіт цього рівня важливо ще з перших курсів. Важливо сформувати такі вміння в майбутніх фахівців, як: аналіз та узагальнення наукової й методичної літератури, визначення проблеми та обґрунтування її актуальності, її критичне осмислення, уміння викладати логічно правильно й коректно науковий текст.

Отже, поряд з традиційними заходами в контексті науково-дослідної роботи майбутніх вихователів ЗДО важливо впроваджувати нетрадиційні, а саме:

- залучення майбутніх вихователів до наукових проєктів, де задіяні студенти різних курсів (або суміжних спеціальностей);
- участь майбутніх фахівців у грандових конкурсах;
- запрошення студентів старших курсів на обговорення результатів дисертаційних робіт аспірантів (передзахист дисертацій);
- організація та проведення „Школи молодого дослідника” для студентів різних курсів;
- неформальні зустрічі з видатними науковцями в галузі дошкільної

педагогіки (і очно, і в дистанційному форматі на платформі Zoom, Skype for business тощо);

– участь у вебінарах тощо.

Як бачимо, науково-дослідна робота має значний потенціал щодо формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО:

– по-перше, дозволяє студентам розширити кругозір, вийти за межі матеріалу, що вивчається аудиторно, а отже, поглибити власні знання та усвідомити їхню цінність і можливість саморозвитку як життєвої перспективи;

– по-друге, сприяє формуванню важливих навичок (аналітичних, узагальнювальних, проєктувальних тощо), що вимагає значних вольових зусиль, витримки, формує здатність не зупинятись на досягнутому, самовдосконалюватися, саморозвиватися;

– по-третє, сприяє формуванню позитивних емоцій від процесу навчання, відкриття нового, задоволення та емоційне піднесення від отриманого результату, що сприяє формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій через механізм „емоційного зараження” (Т. Антоненко).

Уважаємо що саме через гурткову роботу можливо реалізувати *суспільно корисну та волонтерську* діяльність майбутніх вихователів ЗДО шляхом співпраці ЗВО з різними соціальними інститутами, а саме: закладами дошкільної освіти різних типів (зокрема дитячими будинками) та закладами охорони здоров'я (будинками малюків, дитячими лікарнями тощо).

Погоджуємось з думкою Ю. Волинець, яка визначає, що *суспільно корисна діяльність майбутніх вихователів ЗДО „сприяє збагаченню освітнього процесу соціальною мотивацією та моральним смислом”* [353, с. 201].

Волонтерська діяльність здобувачів освіти в розвідках В. Скиданович розглядається як участь у суспільно корисних справах, спосіб колективної взаємодії та ефективний механізм вирішення актуальних соціальних проблем; як непримусова діяльність, що ґрунтується на прагненні допомогти, відображає особисті погляди й позиції; як національна ідея – ідея милосердя

та доброчинності [429, с. 64]. Ми переконані, що для формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО необхідним є залучення їх до волонтерської діяльності через допомогу дітям, які виховуються в умовах дитячих будинків, перебувають у будинках для малюків, дитячих лікарнях тощо. Це дозволить сформувати такі цінності як орієнтацію на здоров'я, життєвий оптимізм (спрямованість на себе), добризичливість, справедливість, комунікативність (спрямованість на іншого), мобільність, творчість, потяг до самовдосконалення (спрямованість на професію) тощо.

Суспільно корисною працею, що сприятиме формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій, вважаємо залучення майбутніх вихователів ЗДО до проведення масових заходів за участю дітей у межах міста, села, громади; організація і проведення різних заходів у закладах дошкільної освіти тощо. Така діяльність максимально наближає до безпосередньої роботи з дітьми дошкільного віку, що дає можливість не обмежуватись педагогічною практикою та каталізує психолого-педагогічні механізми трансформації суспільно визнаних цінностей (зокрема таких, як Людина та її життя, дитина, альтруїзм, милосердя, справедливість, відповідальність тощо) у ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО.

Вагомий пласт позааудиторної роботи вміщує *культурно-дозвіллєвий напрям діяльності*, що віддзеркалює інтереси, уподобання майбутніх вихователів ЗДО, їхню систему ціннісно-сміслових орієнтацій та традиційно реалізується в межах гурткової діяльності. Уважаємо слушною думку І. Сидор: „правильно організоване дозвілля студентів є важливим фактором формування в них демократичних цінностей і духовності, без яких не можна досягти високої якості та ефективності вищої освіти” [425, с. 128].

Аналіз наукових розвідок свідчить, що культурно-дозвіллєва діяльність у системі вищої освіти має значний аксіологічний потенціал, ураховуючи низку чинників: по-перше, такий вид діяльності містить творчий складник, передбачає самовираження майбутніх вихователів ЗДО відповідно до їхніх нахилів, інтересів, здібностей, що, своєю чергою, зумовлює перетворення

середовища, яке оточує особистість; по-друге, вибір того чи того виду культурно-дозвілєвої діяльності студентом зумовлено його внутрішньою культурою та домінантними цінностями у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій; по-третє, у процесі культурно-дозвілєвої діяльності реалізується функція міжособистісного спілкування здобувачів освіти, де відбувається обмін культурними цінностями, що сповідує кожен з них; по-четверте, активна культурно-дозвілєва діяльність сприяє становленню суб'єктності особистості, переорієнтації позиції споживача культурних цінностей на їх вироблення [119; 332; 446]. Таким чином, зміст культурно-дозвілєвої діяльності з майбутніми вихователями ЗДО має бути спрямований на формування загальнолюдських, професійних та індивідуально-життєвих цінностей.

Традиційно виокремлюють три види культурно-дозвілєвої діяльності студентів, а саме: творчо-діяльнісний, культурно-споживацький та рекреативний. Якщо рекреативний вид передбачає використання вільного часу лише з метою відпочинку, культурно-споживацький орієнтований на споживання цінностей різних типів, то творчо-діяльнісний вид спрямовує здобувачів освіти на створення духовно-матеріальних цінностей і особистісний ріст майбутнього фахівця [474].

Традиційно, до структури культурно-дозвілєвої діяльності майбутніх вихователів ЗДО, що віддзеркалює творчо-діяльнісний рівень, відносять їхню участь у різних гуртках та секціях (спортивних, художніх, дослідницьких тощо), клубах, культурно-масових заходах, відвідування кіно, театрів, виставок, бібліотек, інших культурних установ. Українською важливо враховувати позицію здобувачів освіти в цьому процесі: „реальні зміни з членами клубу відбуваються лише тоді, коли виховні зусилля виходять від них самих і спрямовані на них, тобто коли процес виховання перетворюється на самовиховання, коли в якості суб'єкта виховання постає кожен член клубу, а клубна аудиторія стає колективним суб'єктом виховання” [475]. Очевидно, що здобувач освіти має займати позицію активного суб'єкта в процесі

культурно-дозвіллевої діяльності, крім того, вона має бути не нав'язаною з боку адміністрації, керівництва, а становити певний смисл, що поступово перетвориться у цінність та інтегрується у структуру ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

У сучасних умовах розвитку системи вищої освіти культурно-дозвіллевий складник студентського життя розуміється дещо ширше та включає не лише участь у студентських об'єднаннях за інтересами, а й активну участь у студентському самоврядуванні [425; 355].

У цьому контексті важливо схарактеризувати аксіологічний потенціал студентського самоврядування, що, на думку О. Суходолової, сприяє:

- розвитку ціннісних орієнтацій студентів через проведення різних соціально центрованих заходів (наукових, суспільно корисних, культурно-масових, волонтерського руху тощо);

- розвитку студентської ініціативи, що зумовлює її трансляцію на студентський колектив групи, факультету/інституту, ЗВО, регіону;

- розширенню компетенції майбутнього фахівця щодо організації суспільної діяльності;

- формуванню підтримки ініціатив, інноваційних проєктів тощо [447, с. 72].

Отже, культурно-дозвіллева діяльність – органічний складник процесу фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО, що за умови ефективного проєктування позитивно впливає на процес формування ціннісно-смыслових орієнтацій здобувачів. Зауважимо, що суспільно корисна й волонтерська робота, а також культурно-дозвіллева діяльність і в межах гуртків, і через окремі заходи в сучасних умовах реалізується через напрям соціально-гуманітарної роботи з використанням активних форм та методів роботи, що є важливим складником освітнього процесу.

Резюмуючи, зауважимо, що позааудиторна робота має значний потенціал щодо формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО:

– по-перше, здобувачі освіти обирають гуртки та беруть участь у їхній роботі, виходячи із власних уподобань, інтересів, творчих здібностей тощо;

– по-друге, створення гуртків та участь у них – це, у першу чергу, бажання та виявлення волі здобувачів освіти, а отже, прояв їхньої активності та ініціативи, що дає можливість самоактуалізуватися й самовдосконалюватися;

– по-третє, атмосфера взаємодії між здобувачами, викладачами та іншими суб'єктами в позааудиторній роботі є невимушеною, не настільки формалізованою, як безпосередньо аудиторна робота, що створює можливість для реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами та викладачами на діалогічних засадах;

– по-четверте, керівництво позааудиторною та гуртковою роботою покладається на студентське самоврядування та кафедри як провідні осередки культурних цінностей та смислів. Це дає можливість для взаємообміну цінностями не лише під час аудиторної роботи.

Таким чином, процес формування стійких ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО збігається з процесом їхньої фахової підготовки та може бути реалізований у таких напрямках діяльності, як: аудиторна й позааудиторна робота, усі види педагогічних практик, позааудиторна робота (суспільно корисна й волонтерська, культурно-дозвіллева, науково-дослідна). Визначення та характеристика аксіологічного потенціалу таких напрямів діяльності, їхнього синтезованого впливу на особистість майбутнього вихователя ЗДО дозволяє визначити низку етапів у формуванні їхніх ціннісно-сміслових орієнтацій під час фахової підготовки.

Перший етап збігається зі вступом до закладу вищої освіти та навчанням на першому курсі (I та II академічні семестри). На цьому етапі ключову роль відіграє аксіологічний потенціал фахових дисциплін (навчальна діяльність) у поєднанні із позааудиторною роботою (волонтерської, культурно-дозвіллева, що становлять соціально-гуманітарний напрям діяльності), а також пропедевтичної науково-дослідної. На цьому етапі відбувається активна

адаптація здобувачів до нових умов, усвідомлення смислу професії через осмислення навчальної інформації; залучення до соціально-гуманітарної діяльності дозволяє імітувати професійну діяльність без очікування педагогічної практики на другому або третьому курсах. Активна участь у культурно-дозвілєвій діяльності сприяє розкриттю свого творчого потенціалу, становленню позитивної самооцінки, знаходженню свого „Я”, а отже, усвідомленню особистісних смислів та майбутніх життєвих перспектив.

Ключову роль на першому етапі відіграють кафедри та органи студентського самоврядування, які скеровують діяльність першокурсників, допомагають орієнтуватися в нових умовах та усвідомити смисл провідних цінностей середовища ЗВО, виступаючи в ролі фасилітаторів. Майбутній вихователь ЗДО на цьому етапі постає в ролі об'єкта впливу.

Наступний етап розпочинається орієнтовно на другому курсі (III академічний семестр) та триває до завершення третього (кінець VI академічного семестру). Навчальна діяльність у межах фахових дисциплін поєднується з педагогічними практиками різних типів (ознайомчою, навчальною, у групах раннього віку, літньою тощо), що дає можливість повною мірою усвідомити, пережити досвід спілкування з дошкільниками. Роль соціально-гуманітарної роботи поступово слабшає до кінця третього року навчання, натомість продовжує відбуватися шляхом взаємодії з різними соціальними інститутами (зкладами дошкільної освіти, дитячими будинками, будинками для малюків, дитячими лікарнями), що сприяє емоційній включеності, розвитку емпатії, усвідомленню цінності дитинства, батьківства, здоров'я тощо. На цьому етапі майбутні вихователі ЗДО з об'єкта впливу поступово перетворюються на активних суб'єктів спільної діяльності, водночас викладачі кафедр та органи студентського самоврядування постають у ролі партнерів.

Останній етап формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО під час фахової підготовки збігається з останнім роком навчання, де повною мірою реалізується потенціал професійного та науково-

дослідного напрямів діяльності. Посилюється роль педагогічних практик, у межах яких майбутній вихователь ЗДО фактично виконує професійні обов'язки вихователя, з одного боку, з іншого – відбувається активне залучення здобувачів освіти до науково-дослідної роботи (написання статей, тез, наукових проєктів, участь в олімпіадах і конкурсах різних рівнів тощо). Це надає можливість не лише розшири обсяг здобутих знань, а й продукувати власні смисли на основі вже прийнятих цінностей. Майбутній вихователь ЗДО поступово продукує власні смисли відповідно до прийнятих цінностей, самотійно ініціюючи різні види активностей у межах соціально-гуманітарної роботи, та залучає до них студентів молодших курсів.

Зауважимо, що фахова підготовка майбутніх вихователів ЗДО є доволі тривалою, з одного боку, адже відбувається протягом 4 років, з іншого – не обмежується цим терміном, оскільки після випуску студент або продовжує навчання за освітнім ступенем „магістр”, або йде працювати, або поєднує роботу з навчанням, натомість ціннісно-сміслові орієнтації продовжують своє становлення. Але саме період навчання в закладі вищої освіти формує стрижень ціннісно-сміислової сфери майбутніх вихователів ЗДО за умови ефективної вибудови відповідної системи.

Як бачимо, фахову підготовку майбутніх вихователів ЗДО доцільно розглядати не лише як формування професійної компетентності, а й як процес формування ціннісно-сміслових орієнтацій, що є взаємопов'язаними. Неможливо сформувати фахові компетентності майбутнього вихователя ЗДО, що визначені нормативними документами без урахування ціннісно-сміислової сфери здобувача, адже це перетворює навчання у ЗВО на дещо механічне. З іншого боку, відсутність необхідного багажу знань, умінь та навичок гальмує процес трансформації суспільно визнаних, загальнолюдських та інших цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації, не дозволяє бачити власну життєву перспективу та відчувати себе повноправним членом суспільства.

Отже, формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів

ЗДО як процес фахової підготовки ми розглядаємо як трансляцію суспільно важливих цінностей та життєвих смислів через зміст різних напрямів діяльності: навчальної, соціально-гуманітарної (суспільно корисної й волонтерської, культурно-дозвіллевої), науково-дослідної, професійної. Під час різних видів діяльності цінності та смисли мають бути усвідомлені, прийняті та інтегровані у структуру особистості здобувача як ціннісно-сміслові орієнтації.

Висновки до розділу 2

Дослідження теоретико-методологічних засад формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО дозволяє зробити певні висновки.

1. Методологічним підґрунтям формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці є *ціннісно-сміслова освітня парадигма*, яка ґрунтується на ідеї тяжіння живих систем, зокрема людини, до пізнання (теорія автопоейзису Ф. Варели, У. Матурани), що відбувається природним шляхом у процесі діяльності та виключає надання знань як готових фактів. Отже, місія ціннісно-сміислової освітньої парадигми полягає у створенні такого освітнього середовища ЗВО, де стає можливим усвідомлення сенсу цінностей шляхом ціннісно-сміислової взаємодії його суб'єктів як унікальних носіїв цінностей з використанням відповідних педагогічних технологій.

2. Ідеї ціннісно-сміислової освітньої парадигми найбільш повно розкриваються через сукупність наукових підходів на різних рівнях методології досліджуваного феномену. Філософський рівень представлено *екзистенціальним*, у межах якого внутрішній світ особистості визначається як унікальний, наповнений особистісним смислом та цінностями. Майбутнього вихователя ЗДО визначено як апріорі неповторну особистість, з унікальним набором ціннісно-сміслових орієнтацій, вільну у виборі власної траєкторії життя та здатної нести відповідальність за такий вибір.

Відповідно, процес фахової підготовки розуміється як простір можливостей для самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення майбутнього вихователя ЗДО на основі сформованих ціннісно-сміслових орієнтацій.

Загальнонауковий рівень методології репрезентовано системним та синергетичним підходами. *Системний підхід* дозволив подати предмет дослідження в нерозривній єдності його структурних і системних характеристик. *Синергетичний підхід* надав можливість презентувати систему формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО як відкритої, нелінійної, здатної до саморозвитку, а процес фахової підготовки здобувачів – як багатовекторний з погляду вибору особистісно значущих цінностей.

Конкретно-науковий рівень методології представлено сукупністю наукових підходів: особистісно-суб'єктного, аксіологічного, середовищного, компетентнісного, рефлексійно-діяльнісного. Використання *особистісно-суб'єктного підходу* передбачає позиціонування майбутнього вихователя ЗДО як унікального суб'єкта освітнього процесу та подальшої професійної діяльності, що здатен до продукування цінностей і смислів у процесі діяльності та спілкування. Застосування *аксіологічного підходу* полягає в спрямуванні фахової підготовки майбутнього вихователя ЗДО на формування сукупності ціннісно-сміслових орієнтацій, що визначає його спрямованість на себе, на іншого, на майбутню професію вихователя дітей раннього й дошкільного віку. Узагальнення провідних положень *середовищного підходу* дає можливість представити освітнє середовище ЗВО як комплекс умов (соціокультурних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних) і можливостей для взаємообміну цінностями та смислами між його суб'єктами. Використання засадничих ідей *компетентнісного підходу* спрямовано на розширення змісту провідних компетентностей майбутнього вихователя ЗДО, що передбачено Державним стандартом вищої освіти за спеціальністю 012 „Дошкільна освіта”. *Рефлексійно-діяльнісний підхід* фокусує увагу на діяльнісній основі формування ціннісно-сміслових орієнтацій у майбутніх

вихователів ЗДО із залученням рефлексивних конструктів. Трансформація цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації здобувачів уможливується за умови активної їх участі в різних видах діяльності під час фахової підготовки (навчальної, соціально-гуманітарної, науково-дослідної та професійної), критичного самоаналізу щодо її результатів.

Технологічний рівень методології формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці представлено *герменевтичним підходом*, відповідно до якого інтерпретація цінностей стає можливою за умови розуміння їх смислового контексту.

3. Дослідження проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в педагогічній теорії і практиці дозволило акцентувати увагу на положеннях педагогічної аксіології в історико-культурному контексті (А. Макаренко, М. Монтессорі, С. Русова, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський та ін.) та визначити провідні підходи до розуміння проблеми на сучасному етапі, до яких зараховуємо компетентнісний та інтегрований. Так, педагоги-класики тлумачать ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО з погляду формування в них загальнолюдських та духовних цінностей, провідними з яких є: Людина, краса, добро, справедливість, духовний розвиток і саморозвиток. У межах *компетентнісного* підходу (Г. Андрюніна, Г. Беленька, О. Горбатова, С. Камінська, О. Лисенко, О. Листопад, О. Падалка, Т. Поніманська) ціннісно-сміслові орієнтації тлумачаться як комплекс важливих особистісних цінностей-якостей майбутніх вихователів ЗДО, що сприятимуть ефективній роботі з дітьми раннього й дошкільного віку (аксіологічна компетентність), тобто професійні цінності розглядаються як складник ціннісно-сміслових орієнтацій. І, нарешті, у межах *інтегрованого* підходу (Ю. Волинець, С. Гусаківська, Л. Добровольська, Л. Загородня, О. Кучерявий, С. Петренко, С. Титаренко, О. Швець) ціннісно-сміслові орієнтації передбачають, з одного боку, гармонійне поєднання загальнолюдських, професійних та індивідуально-життєвих цінностей у структурі особистості майбутнього вихователя ЗДО, а з

іншого – взаємозалежність особистісних життєвих смислів та професійних цінностей як запоруки продуктивного й щасливого життя.

У своєму дослідженні ми входимо з тих позицій, що ціннісно-сміслові орієнтації майбутнього вихователя ЗДО не обмежуються професійними ціннісними орієнтаціями, хоча їх формування є першочерговим завданням ЗВО. Особистість майбутнього фахівця є цілісною, що вимагає формування в здобувача адекватного образу майбутнього, що віддзеркалюватиме і професійні, і особистісні життєві плани, адже вони є взаємозумовлювальними.

4. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці є складним, багатовекторним, емерджентним, пролонгованим у часі, поетапним процесом: висування суспільно визначених цінностей та цінностей освітнього середовища; усвідомлення та критичне прийняття відповідних цінностей, трансформація їх у категорію особистісно значущих для майбутнього вихователя ЗДО шляхом залучення його до різних видів діяльності (навчальної, соціально-гуманітарної, науково-дослідної, професійної); відтворення цінностей у поведінці й професійній діяльності та продукування власних життєвих смислів.

Матеріали, які ввійшли до розділу, опубліковано авторкою в наукових статтях та матеріалах конференцій: [32; 36; 38; 39; 40; 42; 48; 49; 60; 61].

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО

3.1. Теоретичне обґрунтування та моделювання системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО

Дослідження проблеми формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО на теоретико-методологічному рівні дозволяє перейти до теоретичного обґрунтування й моделювання відповідної системи, що є провідним завданням цього підрозділу.

Перш за все схарактеризуємо класичні погляди на сутність і зміст систем та системного підходу в педагогічній науці (П. Анохін [16], І. Блауберг [89–90], В. Беспалько [76], Ф. Корольов [230], В. Садовський [89; 140; 198], Е. Юдін [89–90; 198]), що дозволить нам розглядати процес формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО як комплексне явище.

Так, у довідковій літературі знаходимо визначення системи: „визначений порядок у розташуванні і зв'язку дій; форма організації чого-небудь; щось ціле, що являє собою єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин” [113, с. 1320].

Опосередковано до трактування систем звертався ще І. Кант, зазначаючи, що системою є єдність різноманітних знань, поєднаних однією ідеєю [цит за... 83]. Розглядаючи структуру суспільства, К. Маркс уважав, що воно становить не лише сукупність індивідів, а систему взаємозв'язків між ними [цит за... 428]. Л. Берталанфі вперше подає чітке визначення системи, розуміючи під нею комплекс взаємодіючих елементів ($P_1, P_2... P_n$). [541, с. 143].

П. Анохін привносить важливу думку в розуміння системи, зазначаючи,

що її складають не випадкові компоненти, а такі, що вибірково залучені до взаємодії з іншими, виходячи з того, що є системоутворювальним чинником [16, с. 59]. Науковець підкреслює, що лише тоді, коли визначено системоутворювальний чинник, можливе використання системного підходу до розгляду певного об'єкта чи явища загалом, та визначення сутності й змісту конкретної системи, зокрема: „без визначення цього чинника жодна концепція теорії систем не може бути плідною”, – зазначає П. Анохін [Там само, с. 60].

Сьогодні більшість учених розуміють систему як форму організації чого-небудь (об'єкта, предмета, явища); певний порядок у розташуванні та зв'язку дій; певне цілісне утворення, що становить єдність закономірно розташованих частин, які перебувають у взаємному зв'язку [160; 428, с. 6].

Виходячи з таких позицій, стає очевидним, що система передбачає наявність елементів та зв'язків між ними, які характеризують її структуру, та наявність провідного системоутворювального чинника. Під елементом розуміються об'єкти чи суб'єкти, що пов'язані з іншими елементами. Структура – відносно стійкий спосіб зв'язків між елементами. Причому, більшість дослідників (І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін та ін.) акцентують увагу на принциповій важливості зв'язків між елементами системи, оскільки одні й ті самі елементи можуть утворювати різні системи залежно від типу зв'язків між ними [89].

Імовірно, що елементи всередині системи можуть розглядатися в якості окремої системи – підсистеми загальної системи – у разі, коли вони також становлять єдність певних компонентів. Своєю чергою, системоутворювальний чинник – це стрижень системи, її мета, заради якої її створено та яка визначає тип зв'язків між її компонентами.

У межах нашого дослідження розглядаємо систему як сукупність елементів, що взаємодіють між собою та соціальним середовищем для досягнення певної мети, яка визначає ці елементи й тип зв'язків між ними.

Система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх

вихователів ЗДО належить до різновиду соціальних систем, адже її структурними компонентами є люди (здобувачі освіти, викладачі, інші суб'єкти), взаємозв'язки між ними, різні соціальні інститути тощо. З огляду на процес формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, що відбувається у фаховій підготовці, звужуємо розгляд відповідної системи до власне педагогічної як різновиду соціальної.

Дефініцію „педагогічна система” введено в науковий обіг Н. Кузьміною та визначено як „множину взаємопов'язаних *структурних* та *функційних* компонентів, що підпорядковані меті виховання та навчання, освіти молоді та дорослих” [298, с. 11].

На думку В. Беспалька, педагогічна система – це сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості з необхідними заданими якостями [76]. Як бачимо, учений підкреслює важливість управлінських процесів у педагогічних системах.

Грунтовне осмислення й розуміння педагогічних систем подано в дисертації В. Докучаєвої, яка визначає категорію „інноваційна педагогічна система” як складноорганізований феномен, що належить до класу соціальних систем („м'яких”, або систем „відкритого типу”), а отже, містить риси (властивості) і системні (організаційні) – у внутрішніх зв'язках, і синергетичні (такі, що самоорганізуються) – у зовнішніх зв'язках (стосунках, взаємодіях) [161].

У розвідках Л. Зданевич, яка характеризує професійну підготовку майбутніх вихователів ЗДО з погляду системного підходу, під системою розуміється „замкнута об'єктивна єдність пов'язаних між собою елементів, упорядкованих за певними принципами та визначеними метою і завданнями її функціонування, що має розроблені форми, засоби та методи, які забезпечують прикінцевий результат” [184, с. 153].

Схожої думки дотримується О. Ліннік, яка досліджує систему підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи, визначаючи її як упорядковану сукупність

функційних компонентів, спрямованих на перетворення професійно зорієнтованого освітнього середовища ЗВО [272, с. 194].

Нам також імпонує думка Т. Давиденко, Т. Шамової, Г. Шибанової, які визначають педагогічну систему як „соціально зумовлену цілісність учасників педагогічного процесу, які взаємодіють між собою, навколишнім середовищем і його духовними та матеріальними цінностями на основі співпраці” [510, с. 21]. Таке бачення педагогічної системи дає можливість розуміти її мету як долучення здобувачів до суспільно визнаних цінностей, які мають стати життєвими стратегіями та увійти до структури особистості у вигляді рис, що сприятимуть досягненню поставлених цілей.

І. Легостаєв зазначає, що всі педагогічні системи є складними, конкретними, на противагу абстрактним, адже в центрі таких систем є люди та взаємодія між ними заради навчання, виховання, розвитку, формування певних особистісних рис. На думку вченого, неможливо розглядати будь-яку педагогічну систему ізольовано від інших систем, адже це призводить до унеможливлення її функціонування [261].

Грунтовний аналіз розвідок, присвячених характеристиці педагогічних систем (В. Докучаєва, Л. Зданевич, Н. Кузьміна, О. Ліннік, В. Садовський, Т. Шамова та ін.), дозволяє визначити провідні її ознаки. До таких зараховано: цілісність, доцільність, концептуальність, структурність, стійкість, ієрархічність, інтегрованість, відкритість (зв'язок із зовнішнім середовищем), синергетичність [184; 298; 272; 410; 510]. В. Докучаєва додає такі класоутворювальні ознаки, як ангажованість, експансивність, інтенсивність, енергетичність [161].

За поданими ознаками цілком можна відстежити ступінь відповідності будь-якої педагогічної системи її ідеальному уявленню, тобто подані ознаки одночасно слугують критеріями ефективності системи. Отже, педагогічну систему в межах нашого дослідження розуміємо як різновид соціальних систем, метою якої є формування системи цінностей особистості в процесі навчання й виховання шляхом взаємодії різних суб'єктів та інших систем на засадах партнерства.

Розгляд об'єктів, явищ, процесів як систем, зокрема педагогічних, уможлиблюється за допомогою системного підходу, що в нашій роботі є одним з провідних, зважаючи на предмет дослідження.

Аналіз довідкової літератури й праць провідних учених, де подано розуміння системного підходу як методологічної основи педагогічної науки, дозволяє трактувати його як напрям методології досліджень, який полягає у вивченні об'єкта, явища, процесу як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, отже, розгляд об'єктів, предметів, явищ як системи [428].

У студіях І. Блауберга, Е. Юдіна системний підхід розглядається як методологічний напрям наукового пізнання, що в якості провідного завдання ставить розробку принципів, методів, засобів вивчення об'єкта, явища, процесу, які визнаються системою [90].

Важливими для нас є висновки П. Анохіна щодо розуміння системного підходу як наукового методу дослідження об'єкта, явища, процесу, окремі елементи яких не досліджуються як самодостатні, натомість тлумачаться як „елементи, ступені свободи яких підкорені загальному плану функціонування системи, спрямованої на отримання корисного результату” [16, с. 243].

Стає очевидним, що застосування системного підходу до розуміння педагогічних систем неможливо без аналізу та синтезу як взаємодоповнювальних явищ: „аналіз і синтез є двоєдиним специфічним засобом дослідження системних, зокрема соціальних, явищ; системний підхід у дослідженні педагогічних систем можна розглядати, з одного боку, як аналіз наявних елементів системи, з іншого – як синтез, конструювання наявних і відсутніх систем та елементів для досягнення мети системи” [171, с. 19–20].

У сучасній педагогічній науці все частіше вчені намагаються представити авторські системи у вигляді певної моделі, що зумовлює необхідність використання моделювання як наукового методу.

У довідковій літературі „моделювання” визначається як „метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях” [486, с. 381]. Ідентичне

визначення подає В. Ясвін: „метод дослідження різних об’єктів на їхніх моделях – аналогах певного фрагмента природної чи соціальної дійсності” [536, с. 22]. Нам також імпонує думка Л. Зданевич, яка розглядає моделювання як метод пізнання, що складається зі створення, дослідження та використання моделей. Також авторка визначає провідні принципи моделювання: наочність, визначеність і об’єктивність [184, с. 139].

Виходячи з розуміння моделювання як методу дослідження, важливо визначити сутність категорії „модель” для адекватної її побудови. Філософський енциклопедичний словник тлумачить дану категорію як „аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності; ... концептуально-теоретичне утворення” [486, с. 382]. Під моделлю в педагогічній науці В. Сластьонін убаचाє будь-який образ, аналог (зображення, схема, графік, карта тощо) певного об’єкта, процесу, явища [432, с. 404]. Схожа думка простежується в студіях О. Новикова, який під моделлю розуміє матеріальний або уявлений об’єкт чи явище, що є спрощеним аналогом досліджуваного об’єкта чи явища, що достатньою мірою повторює суттєві для моделювання ознаки [324, с. 15].

О. Дубасенюк зазначає, що „модель виступає як теоретичний взірць-еталон, водночас моделі є засобом існування знань, носієм знань, – це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи” [164, с. 10].

Близькою до нашої світоглядної позиції є розуміння моделі в студіях Л. Зданевич для опису системи фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Модель визначається як „аналітичний або графічний опис розглянутого процесу; штучно створений об’єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об’єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки та відносини між елементами цього об’єкта” [184, с. 140]. Учена додає: „аби описати об’єкт як систему, необхідно і достатньо виокремити елементи, що входять до неї, складові

компоненти (які, у свою чергу, можуть бути системними об'єктами), визначити структуру їх взаємозв'язків і взаємозалежностей усередині системи (а також структурні зв'язки системи як цілого з елементами зовнішнього для неї середовища, тобто функції системи)" [Там само, с. 146].

Зауважимо, що В. Ясвін акцентує увагу саме на аналогії (схожості) між досліджуваним об'єктом та безпосередньо моделлю: „аналогія розглядається як суттєвий зв'язок між об'єктами, заснований на схожості ключових ознак, відношень між ними. Схожість між об'єктами на основі випадкових ознак не може вважатися аналогією" [536, с. 22].

Отже, *модель* ми визначаємо як графічний опис досліджуваного об'єкта – системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці, – що відображає його структуру та взаємозв'язки між структурними компонентами, які визначаються системоутворювальним чинником – метою системи. Очевидно, що для опису моделі педагогічної системи необхідно визначитись з її компонентами. Тут ми спираємось на розвідки В. Беспалька, Л. Зданевич, Н. Кузьміної, О. Караман, О. Кучерявого, О. Ліннік, В. Прошкіна та ін.

Перш за все, звернемось до концептуальних ідей Н. Кузьміної щодо компонентів педагогічних систем. Учена розрізняє структурні та функційні компоненти: „структурні компоненти – це базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких, власне, створює ці системи і відрізняє від усіх інших (не педагогічних)" [298, с. 13]. Такими є: цілі, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, педагоги (викладачі) та учні (здобувачі освіти).

Своєю чергою, функційні компоненти – це „стійкі базові зв'язки провідних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, учнів, що зумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем і внаслідок цього стійкість, їхню життєстійкість, виживання" [Там само, с. 16]. До функційних компонентів зараховано: гностичний, проєктувальний, комунікативний та організаційний.

Генезу компонентів педагогічної системи в концепції Н. Кузьміної досліджено А. Остапенком. На його переконання, п'ятикомпонентна модель педагогічної системи в пізніх студіях Н. Кузьміної трансформується в семикомпонентну й до вже наявних структурних компонентів додаються оцінний елемент та подальша освітня система, до функційних – оцінний та прогностичний [337, с. 38].

Таке бачення педагогічної системи дало поштовх для подальших розвідок у цьому напрямі. Так, В. Беспалько до елементів педагогічної системи зараховує: учнів, педагогів, загальні та специфічні цілі, зміст і процес виховання, організаційні форми. Автор наголошує на наявності стійких взаємозв'язків між усіма елементами педагогічної системи, що надає цілісності освітньому процесу загалом [76–77].

Досліджуючи процес професійного самовиховання майбутніх педагогів дошкільної та початкової ланок освіти, О. Кучерявий теоретично обґрунтовує й упроваджує систему педагогічного забезпечення активності майбутніх педагогів у самовихованні, структурними компонентами якої є:

- створення умов для появи й розвитку в здобувачів інтересу до професійного самовиховання;
- всебічне сприяння процесу формування в майбутніх вихователів і вчителів початкової школи особистісного смислу й мотивів професійного самовиховання;
- забезпечення процесів самоформування майбутніми фахівцями образу „Я”-професіонала та „Я”-концепції професійного становлення, безпосереднього самоформування всього комплексу загальних і специфічних умінь фахівця;
- стимулювання самовиховної активності майбутніх педагогів;
- надання допомоги студентам у корекції самовиховної діяльності [250].

Складниками моделі системи професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дезадаптованими дошкільниками Л. Зданевич

убачає низку підсистем: організаційно-діагностичну, змістовно-діяльнісну, рефлексивно-прогностичну [184].

О. Ліннік, характеризуючи систему підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, виокремлює цілепрогностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний, оцінювальний-коригувальний її компоненти та зауважує, що їхня взаємодія дозволить створити таке професійне освітнє середовище ЗВО, де стане можливою ефективна підготовка майбутніх учителів початкової школи до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями [272, с. 194].

Нам імпонують студії О. Караман, В. Прошкіна, які провідними компонентами педагогічних систем визначають цільовий, суб'єкт-об'єктний, змістовий, технологічний та результативний. Цільовий розкриває мету системи, суб'єкт-об'єктний характеризує тих людей, хто взаємодіє між собою задля досягнення мети, змістовий віддзеркалює форми та методи взаємодії, технологічний – технологію їх реалізації [206; 372].

Виходячи з такого розуміння педагогічних систем, її провідних ознак, принципів функціонування та структурних компонентів, маємо можливість визначити **систему формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО як цілісну, упорядковану, взаємозумовлену сукупність компонентів (ціле-результативного, суб'єкт-суб'єктного, змістового, середовищного та технологічного), що взаємодіють між собою та соціальним оточенням, уможливають функціонування аксіологічно-сміслового освітнього середовища ЗВО як провідного чинника формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.**

Коротко схарактеризуємо означені компоненти. Так, *ціле-результативний* компонент визначає провідну мету та прогнозований результати системи, що є взаємозумовлювальними. Провідною метою ми визначаємо формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці; результатом – підвищення рівня

сформованості відповідних орієнтацій. Зауважимо, що системоутворювальним чинником системи є саме її мета, якій підкорюються взаємозв'язки всіх компонентів.

Суб'єкт-суб'єктний компонент системи представлено провідними суб'єктами, що задіяні в процесі формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, взаємодією між ними на основі діалогічного спілкування. До провідних суб'єктів відносимо: майбутніх вихователів ЗДО, викладачів випускових кафедр, дітей раннього та дошкільного віку.

Виокремлення *змістового компонента* зумовлено необхідністю висвітлення конкретних дій з різними суб'єктами системи задля формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО під час різних видів діяльності (навчальної, соціально-гуманітарної, науково-дослідної, професійної).

Середовищний компонент змодельованої нами системи віддзеркалює сукупність умов в освітньому середовищі ЗВО, які сприятимуть формуванню ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО шляхом залучення їх до різних видів діяльності, що уможлиблюється через взаємодію середовища з різними соціальними інститутами (закладами освіти, культури, закладами охорони здоров'я).

Технологічний компонент системи відображає сукупність технологій смислового характеру в єдності їхніх форм, методів, засобів, що буде використано на різних етапах системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

Взаємозв'язок між компонентами системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці представлено на рисунку 3.1.

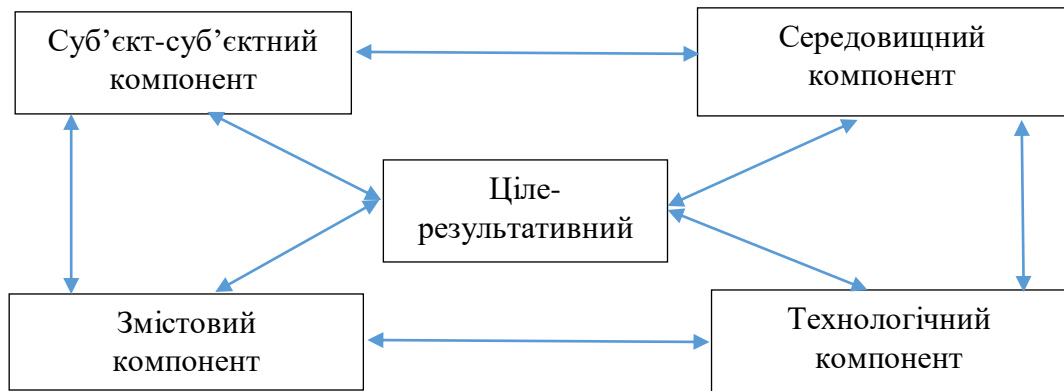


Рис. 3.1. Взаємозв'язок компонентів системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці

Аналіз досліджень провідних учених у галузі системології (В. Афанасьєв, Л. Берталанфі, І. Блауберг, В. Садовський), теорії педагогічних систем (В. Беспалько, В. Докучаєва, О. Караман, А. Корольов, Н. Кузьміна) підводять до висновку про необхідність виокремлення провідних загальних та конкретних функцій системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО та її компонентів.

Визначаючи головні загальні функції системи, передбачаємо максимальне наближення її мети до виконання соціального замовлення, що полягає у всебічному розвитку майбутнього фахівця, який орієнтований на здобуття якісної освіти, на саморозвиток та самовдосконалення як запоруки розвитку української держави.

Отже, до провідних загальних функцій системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО зараховуємо:

- аксіологічну, що репрезентовано провідною метою – формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО;
- соціально-адаптивну, що полягає у створенні максимально комфортних умов для побудови здобувачем освіти стратегії розвитку на основі власного вибору, для саморозвитку та самовдосконалення;
- коригувальну, що полягає у корекції у разі необхідності суттєвих викривлень ціннісно-сміислової сфери майбутнього вихователя ЗДО шляхом

залучення до різних видів діяльності аксіологічної спрямованості;

– *смыслотвірну*, яка націлена на формування адекватної життєвої стратегії майбутніми вихователями ЗДО на основі власних ціннісно-смыслових орієнтацій;

– *інтегруючу* – поєднання зусиль різних соціальних інститутів для формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Кожна з означених загальних функцій конкретизується через функціонал окремих компонентів системи. Так, ціле-результативний компонент виконує системостворювальну функцію, конкретизує її провідну мету та шляхи її досягнення.

Головною функцією суб'єкт-суб'єктного компонента є наближення системи до індивідуальних інтересів, здібностей майбутніх вихователів ЗДО, розкриття їх творчого потенціалу для формування ціннісно-смыслових орієнтацій у відповідно створеному середовищі. Отже, функція середовищного компонента системи – створення відповідних умов (соціокультурних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних) та можливостей для здобувачів.

Провідна функція змістового компонента полягає у визначенні провідних напрямів діяльності з суб'єктами системи, технологічного – реалізувати комплекс технологій у єдності їх форм та методів роботи для досягнення провідної мети системи.

Спираючись на наукові погляди В. Прошкіна, зазначаємо, що педагогічна система функціонує в трьох вимірах: макрорівні, мезорівні та мікрорівні. Макрорівень представлено системою освіти на державному й регіональному рівнях; мезорівень відповідає діяльності освітніх закладів та інших соціальних інститутів; мікрорівень становить ті педагогічні системи, що „реалізують специфічні завдання, авторські педагогічні системи, педагогічні системи, що склалися в межах діяльності групи вчителів та учнів, викладачів і студентів” [372, с. 9–10].

Система формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх

вихователів ЗДО у фаховій підготовці є інтеграційною єдністю, яка характеризується горизонтальними зв'язками. Так, макрорівень постає як система освіти України загалом, тобто система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці є частиною загальної системи освіти. Мезорівень системи представлено через конкретний заклад вищої освіти, де відбувається фахова підготовка здобувачів спеціальності 012 „Дошкільна освіта”. І, нарешті, мікрорівень пов'язаний безпосередньо з упровадженням змодельованої нами системи через реалізацію відповідних форм, методів, засобів, технологій тощо.

Ґрунтуючись на засадничих концептуальних ідеях щодо сутності педагогічних систем, репрезентованих розвідками І. Беха, В. Докучаєвої, О. Караман, О. Ліннік, визначаємо провідні *ознаки* (властивості) системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці:

- *цілісність*, що відображає високий рівень взаємозв'язку між компонентами системи, що в разі видозміни одного з них відбувається зміна іншого та системи загалом;

- *цілеспрямованість* – наявність загальної мети системи, що генерується самою системою (на противагу біологічних систем, де мета задана генетично), конкретизується на різних рівнях (мега-, макро-, мікрорівнях); у сукупності із засобами реалізації системи, де мета визначає програму життєдіяльності системи та є її системоутворювальним чинником;

- *ієрархічність*, що відображає місце системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у системі більш високого порядку (системі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО), з одного боку, та її підсистем (компонентів) у загальній системі – з другого;

- *структурність* – стійкий взаємозв'язок на всіх рівнях системи, можливість описати систему лише через її структурні компоненти;

- *ціннісна орієнтованість* – відображає ті цінності, що система висуває до її суб'єктів;

– *відкритість* – взаємодія системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці з іншими системами, що так чи так впливають на неї, зумовлюють певні трансформації; водночас збереження провідних властивостей системи у відкритому просторі соціуму;

– *адаптованість* – усі компоненти системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці адаптовані один до одного та функціують на цій основі;

– *динамічність* – постійне оновлення й удосконалення системи з урахуванням трансформаційних процесів суспільства, відповідних змін у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій суб'єктів системи; урахування шляху становлення, розвитку й зміни системи;

– *синергетичність* – здатність системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці до самоорганізації, удосконалення, життєстійкості (модифікації власної структури, що забезпечить оптимальне функціонування за несприятливих зовнішніх умов);

– *концептуальність* – моделювання й функціонування системи на засадах ціннісно-сміислової парадигми в освіті, що вміщує відповідні наукові підходи, ідеї, принципи [83; 161; 206; 245; 272; 372].

Виходячи з концептуальності як важливої ознаки системи ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці, вважаємо за доцільне конкретизувати концептуальні засади системи в межах ціннісно-сміислової парадигми, що було обґрунтовано нами в підрозділі 2.1.

Так, провідними підходами на різних рівнях методології нами було визначено: екзистенціальний, системний, синергетичний, особистісно-суб'єктний, аксіологічний, середовищний, компетентнісний, рефлексійно-діяльнісний та герменевтичний. Означені підходи також визначають концептуальну основу системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

Так, *екзистенціальний підхід* визначає систему формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці як таку, що сприяє розкриттю особистісного потенціалу кожного студента, не «ламає» його, а дозволяє творити світ та вибудовувати життєву стратегію таким чином, як це бачить студент. Завданням суб'єктів системи є допомога, сприяння в пізнанні здобувачами себе, власної системи цінностей та смислів, та побудова на цій основі подальшої траєкторії життєвого шляху.

Системний підхід, як уже було зазначено, уможливорює розгляд процесу формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці як педагогічної системи, що має свою мету, структуру, ознаки, принципи побудови тощо.

Синергетичний підхід доповнює попередній та розширює його через розуміння системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці як відкритої та здатної до самоорганізації, самоуправління.

Особистісно-суб'єктний підхід розкриває роль суб'єктів у запропонованій системі, сприяє розумінню кожного з них як активного, здатного до смислотворення на основі сформованих ціннісно-сміслових орієнтацій, що вимагає перегляду провідних технологій навчання та орієнтації на більш смислові.

Аксіологічний підхід визначаємо в якості засадничого під час моделювання відповідної системи та весь процес фахової підготовки розуміємо як обмін цінностями та смислами між суб'єктами, що сприяє смислотворенню здобувачами.

Середовищний підхід дозволяє розглядати освітнє середовище ЗВО як сукупності умов, що сприяють формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО за умови його ефективного моделювання й реалізації.

Компетентнісний підхід орієнтує систему формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці на

формування в них необхідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей на аксіологічних засадах, що сприятимуть ефективній подальшій професійній діяльності, з одного боку, самореалізації та саморозвитку для досягнення життєвої мети – з іншого.

Рефлексійно-діяльнісний підхід передбачає моделювання й реалізацію системи з максимальним залученням майбутніх вихователів ЗДО до різних видів діяльності (навчальної, науково-дослідної, соціально-гуманітарної, професійної тощо), що сприятиме рефлексії з приводу власної системи домінантних цінностей, подальшої життєвої перспективи.

Герменевтичний підхід дозволяє тлумачити різні контексти навчально-професійних завдань і текстів (медіатексти та інші смислові тексти), з якими стикаються здобувачі в процесі фахової підготовки, як джерело цінностей та смислів, що поступово розкриваються, усвідомлюються, приймаються майбутніми вихователями ЗДО.

Ґрунтуючись на ідеях ціннісно-смислової освітньої парадигми та наукових підходів, що вона вміщує, визначимось із закономірностями формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Для цього звернемося до сутності категорії „закономірність”, що сьогодні потлумачено як: певний закон; перманентний, необхідний взаємозв’язок між предметами, явищами або процесами, що впливає з їхньої внутрішньої сутності [436].

Ураховуючи той факт, що в межах педагогічних систем реалізується освітній процес, беремо за основу закономірності розвитку навчально-виховного процесу (О. Кучерявий), закономірності навчання (Б. Бондар), виховання (І. Бех) й розвитку особистості (М. Савчин, Л. Василенко). Отже, провідні закономірності навчально-виховного (освітнього) процесу виокремлює О. Кучерявий: процеси навчання й виховання залежать від сукупності чинників (культурно-історичного досвіду певного народу, етносу, соціальної структури суспільства, конкретного середовища, рівня розвитку духовної культури суб’єктів, з якими взаємодіє особистість); зв’язок і єдність

виховання й розвитку особистості в освітньому процесі; ефективність освітнього процесу залежить від міри цілісності організації різних видів діяльності; виховні дії суб'єктів освітнього процесу й активна їхня діяльність пов'язані між собою [249].

Закономірності навчання (дидактики), що було виокремлено на засадах системного аналізу, знаходимо у В. Бондаря: навчання залежить від умов, у яких воно протікає; взаємозв'язок усіх функцій процесу навчання (освітньої, пізнавальної, виховної й розвивальної); ефективність та якість процесу навчання залежать від єдності та узгодженості дій усіх суб'єктів освіти; загальні освітні завдання (соціальний запит) впливають на завдання викладання й учіння, від цього ж залежить і зміст завдань, методи й форми навчання [95, с. 132–150].

До закономірностей виховання, що в синтезованому вигляді подає І. Бех як інноваційні, зараховано: закон оволодіння знаннями в контексті культури, закон утвердження вершинних смислоцінних орієнтирів як провідної мотивації до оволодіння знаннями; закон випереджального морального та духовного розвитку особистості щодо інтелектуального розвитку; закон розвитку вищих емоційних переживань, що стають певною перепоною для біологічних (нижчих) [78].

І, нарешті, серед провідних закономірностей розвитку особистості М. Савчин, Л. Василенко визначають:

- наявність якісних, а не кількісних змін, виникнення психічних і особистісних новоутворень, нових психічних механізмів, процесів, структур;
- різноспрямованість і взаємопов'язаність напрямів, сфер розвитку (тіло, психіка, особистість, суб'єктність, духовність та ін.);
- детермінованість розвитку – залежність від часу та ситуації, вплив низки чинників;
- нерівномірність і гетерохронність – у конкретному віці різні психічні властивості мають різний рівень розвитку;
- сенситивність – кожен віковий період розвитку особистості є

максимально сприятливим для становлення тих чи тих сфер;

– інтегрованість – кожна сфера особистості (інтелектуальна, спонукальна, емоційна, волюва, духовна) є системою, що виникає в процесі онтогенезу, і елементом складнішої системи – соціального оточення;

– включення індивіда в систему діяльності – для кожного віку характерна особлива провідна діяльність, що зумовлює основні зміни в психіці дитини та її особистості;

– наявність суперечностей між особистістю й оточенням, а також внутрішніх суперечностей між окремими складниками особистості й окремими психічними функціями;

– постійний прогрес, саморозвиток особистості [408, с. 98–100]

Синтезуючи наведені вище погляди науковців, визначаємо закономірності формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці:

– система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці залежить від домінантних у суспільстві цінностей, норм, ідеалів, з іншого боку, вона здатна сама впливати на визначення пріоритетних суспільно важливих цінностей;

– формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці зумовлено впливом соціуму, з одного боку; з іншого, – визначається смисловим наповненням взаємодії з провідними суб'єктами системи (викладачами, іншими здобувачами, дітьми раннього й дошкільного віку);

– рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО визначається рівнем самоактуалізації, суб'єктності, наявністю позитивних мотивів діяльності провідних суб'єктів освітнього процесу ЗВО;

– пряма залежність студентського віку із ціннісним самовизначенням через сформованість ціннісно-сміслових орієнтацій.

Отже, будь-яка педагогічна система ґрунтується на принципах її

функціонування. На основі аналізу провідних з них визначаємо і загальні, і специфічні принципи системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці. До загальних відносимо:

– *урахування вікових, індивідуальних психофізіологічних особливостей, здібностей суб'єктів системи* загалом та майбутніх вихователів ЗДО зокрема, під час добору та реалізації відповідних форм, методів, засобів, технологій роботи в різних видах діяльності;

– *науковості* – моделювання системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО з урахуванням наукових парадигм, ідей, підходів;

– *систематичності й послідовності*, що віддзеркалює необхідність перманентного, поетапного формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці шляхом включення в різні види діяльності (навчальної, соціально-гуманітарної, науково-дослідної, професійної);

– *комплексності* – урахування в процесі роботи всіх чинників впливу на особистість майбутнього вихователя ЗДО загалом, його ціннісно-сміслову сферу зокрема;

– *гнучкості* – вибір або зміна відповідних форм, методів, засобів, технологій роботи з майбутніми вихователями ЗДО залежно від зовнішньої ситуації впливу;

– *самоактуалізації* – спрямованість усієї сукупності впливів освітнього середовища на особистість майбутнього вихователя ЗДО заради постійного пошуку ним себе, свого місця в соціумі, пізнанні власних здібностей, усвідомлення власних смислів та розуміння ієрархії власних цінностей;

– *суб'єктності* – опора на потенційні можливості, здібності, цінності та смисли майбутніх вихователів ЗДО.

Специфічними принципами, що притаманні обґрунтованій системі, цілісно характеризують об'єкт і предмет дослідження є:

– *принцип аксіологізації освітнього середовища* закладу вищої освіти,

що передбачає розгляд здобувача освіти як цінності, суб'єкта власного розвитку, творця свого подальшого професійного й життєву шляху на основі цінностей та смислів, що ввійшли до структури особистості під час фахової підготовки;

– *принцип збереження та збагачення індивідуальності майбутнього вихователя ЗДО*, який не суперечить суб'єк-суб'єтному підходу до розуміння соціалізації особистості в освітньому середовищі ЗВО. Ідеться про те, що процеси соціалізації – індивідуалізації майбутнього вихователя ЗДО постають як єдине ціле – розуміючи та усвідомлюючи соціально-культурні цінності системи (соціалізація), майбутній вихователю ЗДО органічно вплітає, приймає їх на особистісному рівні, але при цьому залишається індивідуальністю із власною точкою зору на систему цінностей, що пред'являються, обирає можливі із сукупності запропонованих смислів та продукує власні (індивідуалізація). Отже, у процесі соціалізації в умовах закладу вищої освіти майбутній вихователю ЗДО має можливість обирати власний аксіологічний маршрут розвитку, гармонізувати особистісні та професійні ціннісно-сміслові орієнтації в єдине ціле, що віддзеркалює особистісно-суб'єктний та рефлексійно-діяльнісний науковий підходи;

– *принцип саморозвитку* виявляється через процеси смислотворення кожного суб'єкта, що спонукає систему до постійного розвитку, з одного боку; з іншого, – до саморозвитку кожного її суб'єкта;

– *принцип смислотворення*, що передбачає постійне продукування системою та її суб'єктами нових смислів діяльності, що мають аксіологічну спрямованість, та спонукає тим самим особистість студента до вибору смислів для себе з розмаїття можливих, з одного боку, та смислотворення самим студентом як активним суб'єктом системи – з іншого. У процесі взаємообміну такими смислами між суб'єктами системи на діалогічних засадах і відбувається становлення ціннісно-сміслові сфери майбутніх вихователів загалом та формування ціннісно-сміслових орієнтацій зокрема. Уважаємо, що такий принцип тісно пов'язаний з визначеним нами

герменевтичним підходом, що дає можливість винаходити й творити власні смисли на основі засвоєних з різних контекстів освітнього процесу;

– *принцип ціннісно-сміслового ставлення суб'єктів до взаємодії*, що передбачає визнання унікальності, цінності особистості один одного кожним учасником;

– *принцип інтеграції та взаємодоповнення всіх сфер діяльності*, що віддзеркалює інтегративний характер усіх компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти, взаємозв'язок теорії з практикою, ідею взаємодоповнення й взаємозбагачення ціннісно-сміслових сфер кожного суб'єкта системи;

– *принцип співпраці різних суб'єктів* у процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО шляхом взаємодії закладів вищої освіти з різними соціальними інститутами (закладами освіти, закладами культури, медичними закладами). Саме така взаємодія дає можливість занурити студентів – майбутніх вихователів ЗДО – у різні види діяльності, що мають аксіологічне навантаження (під час проходження різних видів педагогічних практик, відвідування театрів, музеїв, бібліотек, культурних заходів, організації благодійних акцій у дитячих лікарнях, дитячих будинках тощо). Тобто майбутні вихователі ЗДО мають можливість бути залученими до різних видів діяльності, що імітують подальшу професійну, не лише в межах педагогічних практик. Уважаємо, що принципи співпраці різних суб'єктів та інтеграції й взаємодоповнення всіх сфер діяльності якнайскравіше віддзеркалюють ідеї середовищного підходу, де освітнє середовище ЗВО постає як динамічна, відкрита підсистема загальної системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Для кращої наочності подаємо структурно-функційну модель системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці у вигляді графічної схеми (рис. 3.2).

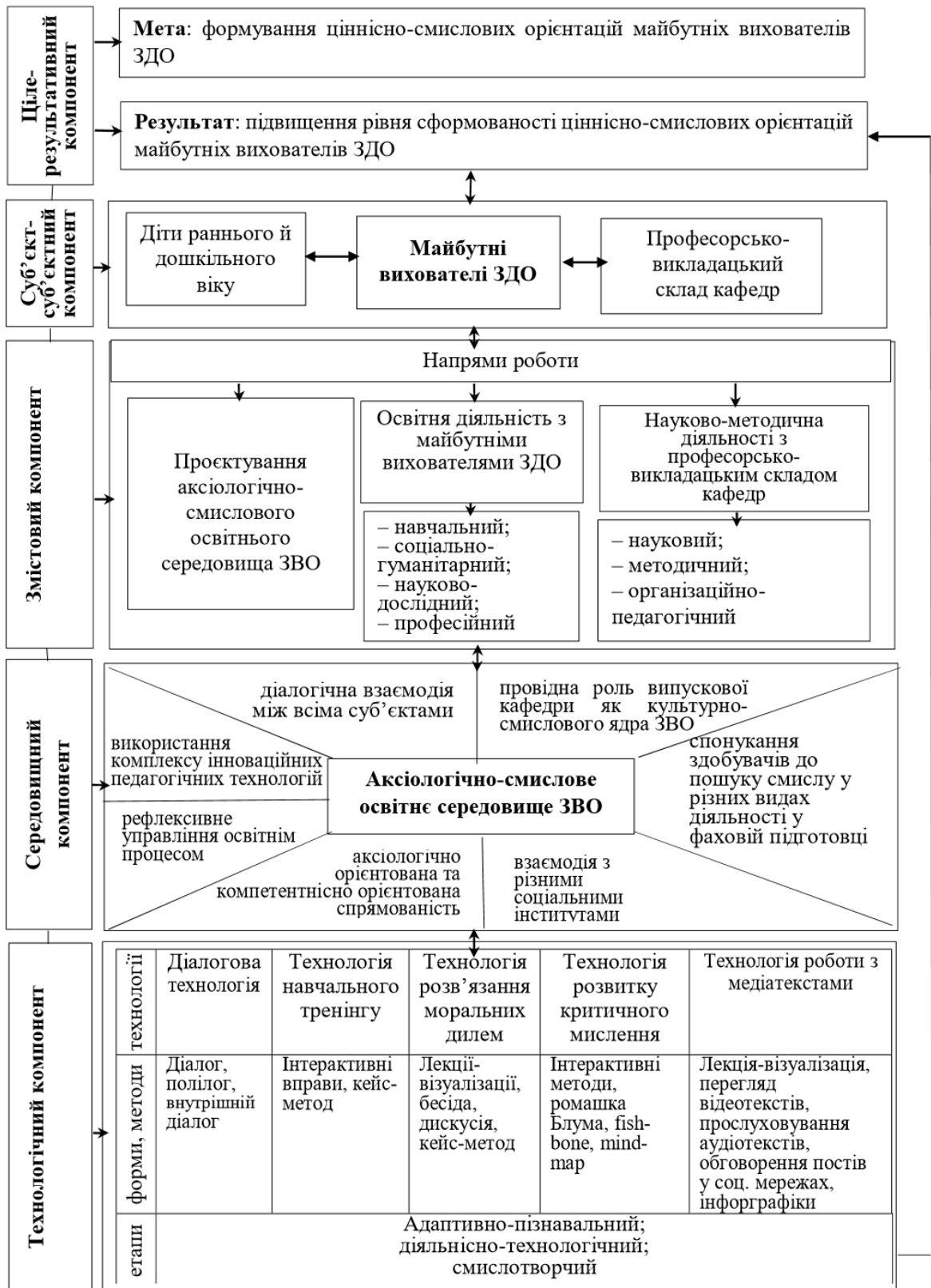


Рис. 3.2. Структурно-функційна модель системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці

Зауважимо, що представлена модель віддзеркалює розроблену нами систему, пов'язана з нею, але не є її ідентичною копією, оскільки модель покликана схематично відобразити зв'язки між компонентами системи, узагальнити абстрактно-теоретичні уявлення про систему формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Таким чином, модель відображає найбільш істотні для дослідження з точки зору його мети, об'єкта та предмета характеристики.

Теоретичне обґрунтування й моделювання системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО дає нам можливість зробити певні узагальнення.

Система в нашому дослідженні розуміється як сукупність елементів, що взаємодіють між собою та соціальним середовищем для досягнення певної мети, яка визначає ці елементи та тип зв'язків між ними. Водночас кожна система є підсистемою відносно іншої, більш загальної системи. Відповідно, системний підхід дозволяє розглядати будь-який об'єкт, явище, процес як умовно виокремлену систему з усією сукупністю її компонентів та взаємозв'язків між ними.

Педагогічну систему визначаємо як взаємодію суб'єктів освітнього процесу з метою навчання, виховання й розвитку особистості здобувача, формування в нього власної світоглядної позиції з урахуванням загальнолюдських, професійних цінностей та особистісних смислів.

Систему формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО розуміємо як цілісну, упорядковану, взаємозумовлену сукупність компонентів (ціле-результативного, суб'єкт-суб'єктного, змістового, середовищного та технологічного), що взаємодіють між собою та соціальним оточенням, уможливають функціонування аксіологічно-сміслового освітнього середовища ЗВО як провідного чинника формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Загальні її функції є такими: аксіологічна, соціально-адаптивна, коригувальна, смислотвірна, інтегруюча.

Провідними ознаками (властивостями) системи є: цілісність, цілеспрямованість, ієрархічність, структурність, ціннісна орієнтованість, відкритість, адаптованість, динамічність, синергетичність, концептуальність.

Концептуальні засади системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці розкриваються через сукупність наукових підходів, закономірностей та принципів, що функціують у межах ціннісно-сміислової парадигми в освіті. Такими підходами стали: екзистенціальний, системний, синергетичний, особистісно-суб'єктний, аксіологічний, середовищний, компетентнісний, рефлексивно-діяльнісний, герменевтичний.

До закономірностей функціонування системи відносимо:

– система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці залежить від доміантних у суспільстві цінностей, норм, ідеалів, з іншого боку, вона здатна сама впливати на визначення пріоритетних суспільно важливих цінностей;

– формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці зумовлено впливом соціуму, з одного боку; з іншого, – визначається смисловим наповненням взаємодії з провідними суб'єктами системи (викладачами, іншими здобувачами, дітьми раннього й дошкільного віку);

– рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО визначається рівнем самоактуалізації, суб'єктності, наявністю позитивних мотивів діяльності провідних суб'єктів освітнього процесу ЗВО;

– пряма залежність студентського віку з ціннісним самовизначенням через сформованість ціннісно-сміслових орієнтацій.

Принципи функціонування обґрунтованої нами системи ми поділяємо на загальні та специфічні. До загальних зараховуємо принцип урахування вікових, індивідуальних психофізіологічних особливостей, здібностей суб'єктів системи; науковості; систематичності й послідовності;

комплексності; гнучкості; самоактуалізації; суб'єктності. Специфічними принципами стали: принцип аксіологізації освітнього середовища; принцип збереження та збагачення індивідуальності майбутнього вихователя ЗДО; принцип смислотворення; принцип інтеграції та взаємодоповнення всіх сфер діяльності; принцип співпраці різних суб'єктів та соціальних інститутів.

3.2. Характеристика компонентів системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО

3.2.1. Ціле-результативний компонент.

Виходячи із загальних засад теорії систем та положень системного підходу, будь-яка педагогічна система, до якої ми зараховуємо систему формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, має свою мету та орієнтована на певний результат: „педагогічні системи та процеси, що відбуваються в них, спрямовані на досягнення мети...” [6, с. 136]. Отже, мета системи є тим *стрижнем*, навколо якого вибудовуються інші складники, що підпорядковуються меті, вона є смислоутворювальним чинником системи, що уможливорює її функціонування.

Мета будь-якої педагогічної системи функціонує у взаємопов'язаних рівневих векторах – на рівні *соціального замовлення* (мега-мета), на рівні *закладу вищої освіти* (макромета) та на *рівні безпосередньо системи* як трансформованого соціального запиту (мікромета). Таку багаторівневу мету пов'язуємо з наявністю горизонтальних зв'язків системи, про що йшлося вище.

На *рівні соціального замовлення* реалізується так звана „глобальна мета” (В. Беспалько), що віддзеркалює вимоги, цінності, які висуває суспільство до особистості, зокрема до майбутніх фахівців, що зафіксовано у відповідних нормативно-правових документах, на основі яких здійснюється професійна та фахова підготовка майбутніх вихователів ЗДО. До таких

відносимо:

– ЗУ „Про освіту”, де мета освіти загалом розглядається через „всебічний 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 людям 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” [182];

– ЗУ „Про вищу освіту”, де ідеальна мета, до якої варто тяжіти, схарактеризована через сутність категорії „вища освіта”, що тлумачиться на законодавчому рівні як „сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти” [180];

– Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 „Дошкільна освіта” визначає чітку освітню мету щодо підготовки майбутніх вихователів ЗДО – „підготовка фахівців до розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку в закладах системи освіти і сім’ї, здатних розв’язувати складні спеціалізовані завдання, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов із застосуванням теорії і методики дошкільної освіти” [154].

Очевидно, що на рівні соціального замовлення мета, що висувається, стосується майбутніх фахівців загалом, натомість частково конкретизується щодо майбутнього вихователя через ДСВО за спеціальністю 012 „Дошкільна освіта”. Отже, на рівні соціального замовлення (мега-мета) мету системи

можна розглядати як усебічний розвиток майбутнього фахівця як суспільної цінності, що орієнтований на здобуття якісної освіти та подальше особистісне та професійне самовдосконалення, що сприятиме розвитку держави.

Ще раз переконуємося в тому, що саме студентська молодь є майбутнім нації, її цінністю та тим суб'єктом, що вироблятиме цінності й смисли в майбутньому.

На рівні закладу вищої освіти (макромета) відбувається трансформація мети соціального замовлення відповідно до специфіки фахової підготовки майбутнього вихователя. На цьому рівні мету системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів конкретизовано через освітню програму, що проєктується відповідно до законодавчих норм, визначених у ДСВО за спеціальністю 012 „Дошкільна освіта” компетентностей та програмних результатів навчання. Тобто на рівні макромети йдеться про підготовку саме майбутніх вихователів як професії загалом.

Уважаємо, що на рівні закладу вищої освіти метою системи є якісна підготовка висококваліфікованого вихователя-професіонала, який володіє комплексом знань, умінь і навичок, особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми раннього й дошкільного віку, убачає сенс у майбутній професії.

Загальна мета конкретизується на рівні педагогічної системи (мікромета) – у нашому випадку системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. На цьому рівні цілі системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО підпорядковуються певній ієрархії, яка виглядає таким чином:

- загальна мета системи (стратегічна);
- мета системи на різних етапах її реалізації (тактична);
- мета освітнього процесу в конкретний момент часу (оперативна), тобто йдеться про певну мету, що ставлять перед собою суб'єкти освітнього

процесу під час лекції, практичного, лабораторного заняття, різних видів самостійної роботи, позааудиторної роботи тощо.

Зупинимось на цьому більш детально. Так, *загальна мета змодельованої нами системи полягає в поетапному формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у процесі фахової підготовки шляхом включення їх у аксіологічно-сміслову середовище, що передбачає взаємодію з різними соціальними інститутами (зкладами освіти, культурними закладами, закладами охорони здоров'я), обміну цінностями між суб'єктами середовища через упровадження комплексу педагогічних технологій смислового характеру.* Таку мету ми розглядаємо як стратегічну та дещо ідеальну, адже однакового рівня сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій у майбутніх вихователів ЗДО практично неможливо досягнути наприкінці фахової підготовки в умовах ЗВО. Крім того, ми розуміємо, що кожна особистість матиме унікальний набір цінностей у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій, отже, уніфікувати його складно.

Спираючись на наукові позиції Ш. Амонашвілі, В. Загвязинського, які визначають мету як педагогічний ідеал [176], та обґрунтовуючи структуру ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у підрозділі 1.3, ми намагалися схарактеризувати ідеальний аксіологічний портрет випускника, що в процесі життєдіяльності та подальшої професійної діяльності орієнтується на конкретні цінності (буде схарактеризовано в підрозділі 3.2.2).

Часткова конкретизація ідеальної мети системи відбувається на наступному рівні, а саме *під час* того чи того *етапу реалізації системи*, що віддзеркалює тактичні цілі.

До етапів реалізації системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО ми зарахували такі: адаптивно-пізнавальний, діяльнісно-технологічний та смислотворчий. Конкретизуємо мету кожного з виокремлених нами етапів через сукупність завдань, які

необхідно вирішити на кожному з них.

Так, метою адаптивно-пізнавального етапу є адаптація майбутніх вихователів ЗДО до умов освітнього середовища ЗВО, усвідомлення й розуміння ними сутності цінностей та смислів, що воно пред'являє, активна самоактуалізація на засадах рефлексії. Означена мета реалізується через вирішення таких завдань:

- познайомити майбутніх вихователів ЗДО з місцем та стратегією діяльності ЗВО загалом;

- здійснити діагностику вхідного рівня сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, їхніх мотивів, потреб, інтересів, творчих здібностей та нахилів;

- сформулювати уявлення про систему професійних цінностей вихователя-професіонала, життєві смисли;

- створити умови для усвідомлення та розуміння майбутніми вихователями ЗДО власної системи цінностей і смислів та співвіднесення їх з професією вихователя ЗДО шляхом розширення аксіологічного змісту фахових дисциплін та залучення до інших видів діяльності в процесі першого року навчання (соціально-гуманітарної та пропедевтичної науково-дослідної).

Прогнозованим результатом адаптивно-пізнавального етапу реалізації системи є усвідомлення професійних цінностей та особистісних смислів майбутніми вихователями ЗДО, способів їх досягнення, зіставлення цінностей, що висуваються, з уже наявною власною системою ціннісно-смыслових орієнтацій. Узагальнений результат першого етапу конкретизується через низку компетентностей майбутнього вихователя ЗДО, що мають бути сформовані протягом першого року навчання у ЗВО:

- здатність до розуміння, інтерпретації, усвідомлення значущості провідних загальнолюдських та професійних цінностей, необхідності формування в себе комплексу професійних якостей;

- усвідомлення власних інтересів, потреб, мотивів у процесі фахової

підготовки; домінантних цінностей у власній ієрархії ціннісно-смыслових орієнтацій та здатність співвідносити їх з цінностями подальшої професії;

– здатність до адекватної самооцінки, прагнення до самоактуалізації, пошуку себе та смыслу життя;

– здатність до ефективної взаємодії в колективі, емоційно-позитивне сприйняття освітнього процесу.

Мета діяльнісно-технологічного етапу полягає в прийнятті цінностей та трансформації навчальних смыслів у особистісні, закріпленні цінностей у структурі особистості у вигляді мотивів, потреб, ідеалів, окремих рис здобувача (доброзичливість, справедливість, відповідальність, мобільність тощо).

Для реалізації означеної мети необхідним є вирішення таких завдань:

– створити умови для формування мотивації на оволодіння необхідними компетентностями для подальшої професійної діяльності; для формування потреб у постійному саморозвитку, самовдосконаленні шляхом подальшого розширення аксіологічного змісту фахових дисциплін з використанням педагогічних технологій смыслового характеру, упровадження спецкурсу залучення майбутніх вихователів ЗДО до інших видів діяльності (професійної, науково-дослідної, соціально-гуманітарної);

– координація зусиль різних соціальних інститутів (закладів освіти, культури, закладів охорони здоров'я) для поєднання навчальної та професійної діяльності майбутніх вихователів ЗДО;

– сприяння студентським ініціативам у межах різних видів соціально-гуманітарної діяльності (суспільно корисній, волонтерській, культурно-дозвіллевій).

Виходячи з цього, прогнозованим результатом системи на діяльнісно-технологічному етапі вбачаємо сформовану стійку мотивацію на оволодіння навчальним матеріалом та потребу в саморозвитку й самовдосконаленні, сформований образ майбутнього і в професійному, і особистісному векторах (уявлення про сім'ю, родинні цінності, підтримка здорового способу життя,

оптимізм тощо).

Конкретизуємо такий результат через сформовані на цьому етапі компетентності майбутнього вихователя ЗДО:

– здатність до взаємодії з дітьми раннього й дошкільного віку на засадах партнерської взаємодії, розумінні дитини та унікальності дитинства як цінності;

– здатність до роботи в команді, до ціннісно-сміслового спілкування із різними суб'єктами освітнього процесу;

– здатність вирішувати навчально-професійні завдання на аксіологічних засадах;

– здатність до саморозвитку, постановки та досягнення мети в різних видах діяльності;

– здатність до адекватного моделювання образу майбутнього.

І, нарешті, *метою смислотворчого етапу* є відтворення усвідомлених майбутніми вихователями ЗДО цінностей та смислів у діяльності та поведінці, продукування ними власних життєвих смислів, що стане можливим за умови вирішення низки завдань:

– реалізація в змісті виробничої практики завдань ціннісно-сміслового спрямування;

– залучення до науково-дослідної діяльності;

– підтримка студентських ініціатив у різних видах діяльності під час фахової підготовки (навчальній, соціально-гуманітарній, науково-дослідній, професійній).

Результат смислотворчого етапу вбачаємо в активному відтворенні майбутнім вихователем ЗДО набутих якостей, рис особистості на основі визнаних цінностей та смислів у поведінці та діяльності. Тобто на цьому етапі ціннісно-сміслові орієнтації набувають стійкості, що визначатимуть стрижень особистості в подальшому житті.

Такий результат конкретизується через сформовані компетентності майбутнього вихователя ЗДО:

– здатність діяти на засадах загальнолюдських цінностей, відтворювати професійні цінності під час взаємодії з дітьми в різних видах діяльності, з іншими суб'єктами освітнього процесу, а також у повсякденному житті;

– здатність вирішувати навчально-професійні завдання на аксіологічних засадах;

– здатність діяти в непередбачуваних умовах, спираючись на позитивні цінності-засоби вирішення проблемної ситуації;

– здатність добирати адекватні засоби реалізації мети на основі ціннісно-сміслових орієнтацій.

На рівні освітнього процесу в межах системи нами визначено низку оперативних цілей і під час аудиторної та позааудиторної роботи.

У процесі аудиторної роботи:

– формування знань та уявлень у майбутніх вихователів ЗДО про загальнолюдські, професійні цінності та життєві смисли, їхню сутність у процесі лекційних та практичних занять з майбутніми фахівцями, що передбачені навчальним планом, а також у процесі самостійної роботи;

– формування ціннісної установки на загальнолюдські, професійні та позитивні індивідуально-життєві цінності з використанням таких педагогічних технологій смислового характеру, як: технологія навчального тренінгу, технологія роботи з медіатекстами, технологія розв'язання моральних дилем, технологія розвитку критичного мислення й технологія діалогу;

– сприяння трансформації цінностей та смислів у ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО у процесі діалогової взаємодії у системах „студент – студент”, „викладач – студент”.

У позааудиторній роботі:

– стимулювати набуття особистісної значущості тих чи тих цінностей майбутніми вихователями ЗДО (загальнолюдського, професійного та індивідуально-життєвого рівнів);

– сприяти поступовій трансформації необхідних цінностей та смислів у

ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО як структурних компонентів їхньої особистості (мотиви, потреби, інтереси);

– сприяти закріпленню необхідних цінностей та смислів як рис особистості майбутнього вихователя ЗДО в процесі різних видів діяльності (науково-дослідної, суспільно корисної й волонтерської, культурно-дозвіллевої тощо).

Отже, мету системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці визначаємо як системоутворювальний компонент цієї системи, адже вона висуває вимоги до суб'єктів, змісту, середовища, технологій, що будуть використовуватись, та визначає загальний результат. Складність досліджуваного феномену вимагає врахування мети системи на всіх її рівнях: на рівні соціального замовлення, на рівні конкретного закладу вищої освіти та на рівні безпосередньо системи.

На рівні соціального замовлення провідну мету вбачаємо у *всебічному розвитку майбутнього фахівця як суспільної цінності, що орієнтований на здобуття якісної освіти та подальше особистісне та професійне самовдосконалення, що сприятиме розвитку держави*. На рівні закладу вищої освіти провідною метою є *якісна підготовка висококваліфікованого вихователя-професіонала, який володіє комплексом знань, умінь і навичок, особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми раннього і дошкільного віку, убачає сенс у майбутній професії*.

На рівні системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці ми виокремлюємо стратегічну, тактичну й оперативну мету. Стратегічною метою вбачаємо *поетапне формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у процесі фахової підготовки шляхом включення їх у аксіологічно-сміслові середовища, що передбачає взаємодію з різними соціальними інститутами (закладами освіти, культурними закладами, закладами охорони здоров'я), обміну цінностями між суб'єктами середовища через упровадження комплексу педагогічних технологій смислового характеру*.

Стратегічну мету конкретизують тактична й оперативна. Перша відбиває мету кожного з визначених етапів реалізації системи – від пізнання й усвідомлення цінностей та смислів до їх відтворення в процесі діяльності та поведінки. Друга постає як інтегрована мета освітнього процесу, що реалізується під час аудиторної та позааудиторної роботи.

Стратегічна мета цілком співвідноситься з бажаним результатом системи – сформовані на високому рівні ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО, що виявляється через здатність до розвитку й виховання дітей раннього і дошкільного віку на аксіологічних засадах, убачання в цьому професійного смислу, а також здатність будувати власну життєву стратегію на основі самоактуалізації, самореалізації та самовдосконалення.

3.2.2. Суб'єкт-суб'єктний компонент.

Неодмінними компонентами системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО є її суб'єкти, що взаємодіють між собою, та взаємозв'язок між ними. У класичному розумінні системи серед її компонентів виділяють об'єкт (той, на кого спрямована дія) та суб'єкт (той, хто здійснює різні види діяльності з об'єктом для досягнення бажаного результату). Натомість сучасна педагогічна наука, ґрунтуючись на ідеях її провідних парадигм, визнає здобувача освіти апріорі активним суб'єктом освітнього процесу, а також зумовлює моделювання означеного процесу таким чином, щоб рівень суб'єктності здобувачів поступово підвищувався. Постає закономірне питання щодо ролі майбутнього вихователя ЗДО в проєктованій нами системі – чи справедливо розглядати його як об'єкт впливу системи, чи він також впливає на неї, змушуючи змінюватись, удосконалюватись. Уважаємо, що характеристика провідних суб'єктів спроектованої нами системи дасть змогу дати чітку відповідь на означене протиріччя та довести суб'єктну позицію майбутнього вихователя ЗДО в

освітньому процесі.

Отже, метою підрозділу є визначення й характеристика суб'єктів системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, що становлять її суб'єкт-суб'єктний компонент.

Зауважимо, що для досягнення мети системи на рівні закладу вищої освіти до формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в процесі фахової підготовки мають бути залучені суб'єкти, які впливатимуть (прямо чи опосередковано) на становлення ціннісно-сміислової сфери здобувачів. До таких відносимо: *ректора закладу вищої освіти, проректорів, деканів факультетів/директорів інститутів, заступників деканів/заступників директорів, професорсько-викладацький склад кафедр, зокрема випускової, керівників практик, кураторів академічних груп, представників студентського самоврядування*. Крім того, під час педагогічних практик майбутні вихователі ЗДО взаємодіють з *вихователями, іншими суб'єктами освітнього процесу ЗДО та безпосередньо з дітьми раннього та дошкільного віку*, яких також зараховуємо до суб'єктів формування ціннісно-сміслових орієнтацій здобувачів. В умовах освітнього середовища закладів вищої освіти провідними суб'єктами, з якими взаємодіють майбутні вихователі ЗДО, без сумніву, є викладачі випускової кафедри. Не менш важливими суб'єктами системи є діти раннього й дошкільного віку. Виходячи з проблем дослідження, визначаємо провідних суб'єктів системи: майбутні вихователі ЗДО, професорсько-викладацький склад випускової кафедри, що задіяні в системі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО, діти раннього й дошкільного віку. Схарактеризуємо кожного з провідних суб'єктів системи з погляду ідеального бажаного результату, якого ми прагнемо досягти після впровадження відповідної системи.

Зауважимо, що ми не проводили спеціальну роботу з дітьми раннього й дошкільного віку, оскільки в модельованій системі вони є тими суб'єктами, що безпосередньо впливають на становлення ціннісно-сміслових орієнтацій

майбутніх вихователів ЗДО шляхом такої організації освітнього середовища, що передбачає постійне залучення здобувачів до взаємодії з дітьми. Своєю чергою, психолого-педагогічна характеристика дошкільників ґрунтовно проаналізована в працях плеяди українських учених, зокрема: Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богущ, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Т. Піроженко, Т. Поніманської та ін. Тому цей підрозділ дослідження присвячено характеристиці тих суб'єктів, з якими проводилась систематична робота для досягнення високого рівня сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Перш за все, зупинимось на характеристиці майбутнього вихователя ЗДО як суб'єкта системи. Так, психофізіологічні, соціальні й вікові особливості *майбутніх вихователів ЗДО* було подано ще в підрозділі 1.2. Спираючись на отримані висновки, схарактеризуємо ідеальну модель майбутнього вихователя ЗДО як суб'єкта системи, з комплексом компетентностей та ціннісно-смыслових орієнтацій, що мають бути сформовані протягом фахової підготовки у ЗВО.

На законодавчому рівні сукупність означених компетентностей та ціннісно-смыслових орієнтацій визначено такими документами, як: ЗУ „Про вищу освіту” [180], Державний стандарт вищої освіти зі спеціальності 012 „Дошкільна освіта” [154]. Додатково у своєму дослідженні ми послуговуємось „Посадовою інструкцією вихователя” [367], професіограмами вихователя ЗДО, які оприлюднені на сайтах дитячих садків.

Ґрунтовний аналіз документів засвідчує, що вихователь ЗДО – це посадова особа, які здобула відповідну кваліфікацію, є високоморальною особистістю, володіє всіма необхідними для здійснення професійної діяльності компетентностями, упроваджує інноваційні педагогічні технології для розвитку, навчання й виховання дітей раннього й дошкільного віку.

Зазначимо, що перелік компетентностей, якими має оволодіти майбутній вихователь ЗДО, чітко й логічно викладений у Державному стандарті вищої освіти спеціальності 012 „Дошкільна освіта”, серед яких:

інтегральна компетентність, загальні компетентності, спеціальні (фахові) компетентності, що подані через здатності здобувачів.

З іншого боку, жоден з чинних нормативних документів не подає вичерпний перелік цінностей, які мають стати значущими для здобувача, втілитись у певних життєвих планах-ідеалах, інтересах, потребах, мотивах, принципах поведінки, особистісних рисах тощо.

Спираючись на результати дослідження психологічних засад формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО (підрозділ 1.2), сутності та структури таких орієнтацій (підрозділ 1.3), нормативні документи щодо професійної й фахової підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти, маємо можливість схарактеризувати майбутнього вихователя ЗДО як ідеального суб'єкта системи з погляду сформованих ціннісно-сміслових орієнтацій.

Як уже було зазначено, *біологічна підструктура особистості* (вік, стать, тип нервової системи) та *підструктура форм відображення* (сформовані психічні процеси) слугують своєрідним допоміжним механізмом у процесі самоактуалізації, індивідуалізації, трансформації суспільно важливих цінностей у життєві цілі та засоби їх досягнення (цінності-якості, цінності-принципи). Своєю чергою, *підструктура досвіду* акумулює знання, навички й уміння майбутнього вихователя ЗДО.

До провідних знань, якими має володіти майбутній фахівець дошкільної галузі поряд із тими, що визначені Державним стандартом, зараховуємо: знання про сутність, зміст та класифікацію цінностей і життєвих смислів; знання про цінності педагогічної професії загалом та професії вихователя ЗДО зокрема; знання про формування ціннісно-сміслових орієнтацій в онтогенезі; знання про психолого-педагогічні механізми формування ціннісно-сміслових орієнтацій на різних вікових етапах; знання про форми, методи, засоби формування різних цінностей у дітей раннього й дошкільного віку; про оптимальні шляхи, засоби, технології саморозвитку й самовдосконалення.

Провідні навички й уміння майбутніх вихователів ЗДО задля формування ціннісно-сміслових орієнтацій визначаємо через здатність до: здійснення управління власною діяльністю, ефективного самоменеджменту; формування мети діяльності, прояву наполегливості у її досягненні; постійної рефлексії з приводу ієрархії системи ціннісно-сміслових орієнтацій, їх коригування в разі необхідності; відтворення прийнятих цінностей та визначення смислів у процесі навчальної, професійної, науково-дослідної, соціально-гуманітарної діяльності; здатність до пошуку особистісного сенсу оволодіння цінностями змісту дошкільної освіти; здатність до проектування „Я – концепції” професійного розвитку на основі усвідомлених на самоцінному рівні ціннісно-сміслових орієнтацій; взаємодії з різними суб’єктами системи на аксіологічних засадах.

Характеризуючи *підструктуру спрямованості* майбутнього вихователя ЗДО, визначимо ідеальні цінності-цілі та цінності-засоби, що мають віддзеркалювати гуманістичну спрямованість майбутнього фахівця дошкільної галузі.

Спрямованість майбутнього вихователя ЗДО на себе визначаємо через його потребу в гармонійному, щасливому особистісному житті (цінність-мета), де цінностями-засобами досягнення такої мети визнаються: здоров’я та здоровий спосіб життя, родина та родинні цінності, життєвий оптимізм та здатність долати перешкоди. Схарактеризуємо такі цінності більш детально для більш кращого розуміння їх сутності в контексті досліджуваної проблеми.

Так, *здоров’я та здоровий спосіб життя* підкреслюють принциповість людського життя як цінності, визнаються в якості важливої абсолютної цінності практично кожною особистістю. Натомість, існують певні протиріччя між:

– визнанням здоров’я людини як цінності на державному рівні та відсутністю відповідних механізмів для підтримки його необхідного рівня (рівень медичного обслуговування, профілактика різних видів хвороб та

станів тощо);

– усвідомленням необхідності піклуватися про своє здоров'я та реальною діяльністю/бездіяльністю особистості в означеному напрямі. Наявні дослідження переконують, що практично кожен студент сьогодні обирає категорію „здоров'я” в якості провідної цінності, натомість, більшість із них нічого не робить для його зміцнення, а інколи навіть навпаки, – відверто шкодять власному здоров'ю (шкідливі звички, нездорова їжа, малорухомий спосіб життя тощо). Тобто цінність здоров'я частіше за все декларується і на державному, і на локальному рівні, ніж стає реальною дією установкою особистості.

Нам імпонує думка М. Веткова про те, що здоров'я – це природна, абсолютна та неперехідна життєва цінність, що займає верхній щабель в ієрархічних сходах, а також у системі таких категорій людського буття, як інтереси, ідеали, гармонія, краса, смисл та щастя життя, творча праця, програма та ритм життєдіяльності [116, с. 129].

Важливо розуміти, що цінність „здоров'я” сама по собі є доволі абстрактною, ідеальною загальнолюдською цінністю, але на індивідуально-життєвому рівні та в реальному житті набуває сенсу саме через відповідний – здоровий – спосіб життя. Ми погоджуємось з думкою М. Доброрадних та вважаємо, що спосіб життя особистості на основі саморозвитку, самовдосконалення здоров'я, формування самостійного типу мислення, психологічної стресостійкості, вироблення стратегії подолання труднощів, самореалізації в особистісній та професійній сферах відповідають саме здоровому способу життя людини [158].

У розвідках О. Анісімова, П. Басаровської, В. Семикіна доведено, що в студентському віці вкрай важливо сформувати орієнтацію на здоров'я як важливий складник життєдіяльності особистості, з одного боку; з іншого, – під час фахової підготовки майбутній фахівець знаходиться у складних умовах, що зумовлено адаптацією до нових умов життя, значним обсягом інтелектуальних навантажень, налагодженням нової системи стосунків тощо

[417]. Очевидно, що за таких умов важливим є формування в студентів позитивного ставлення до складних ситуацій, розуміння їх як поля для саморозвитку, переосмислення життя, власних можливостей, що сприятиме збереженню психологічного та духовного здоров'я, з одного боку; створить умови для саморозвитку та самовдосконалення в особистісній та професійній сферах – з іншого.

Родина та родинні цінності є важливими для кожної особистості, адже саме родина здатна задовольнити всі види потреб особистості – від фізіологічних до духовних (А. Маслоу) [547]. До переліку родинних цінностей включаємо любов, виховання дітей, сімейні традиції, взаємопідтримку та піклування, вірність, особистісно-інтимне спілкування, матеріальне благополуччя родини тощо.

Найбільш дискусійним сьогодні залишається питання щодо орієнтації майбутнього педагога загалом та майбутнього вихователя ЗДО зокрема на матеріальні цінності (стабільний матеріальний прибуток родини, наявність власного житла з відповідним рівнем комфорту, наявність можливості якісно відпочивати тощо). Постає логічне питання, яке місце в ієрархії цінностей майбутнього вихователя ЗДО мають займати матеріальні цінності та як вони співвідносяться з ідеальним моральним образом вихователя-професіонала.

Уважаємо, що в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО важливо сформувавши в них уявлення про матеріальні цінності як такі, що є допоміжними для власного саморозвитку та самовдосконалення, знаходження себе та розкриття свого потенціалу. Крім того, важливо довести до здобувачів освіти думку про те, що професіонал у своїй галузі, якій уміє ставити мету та активно реалізовувати її, так чи так стає конкурентоспроможним на ринку праці, що відкриває можливості для задоволення матеріальних потреб особистості.

Життя особистості, зокрема майбутнього вихователя ЗДО й вихователя-професіонала, не позбавлене стресових, конфліктних ситуацій, натомість *життєвий оптимізм* як цінність-засіб та орієнтація на неї

сприятиме розумінню стресової ситуації як такої, що вимагає краще пізнати себе та можливість на цій основі рухатися далі.

Спрямованість майбутнього вихователя ЗДО на іншого пов'язуємо з такою цінністю-метою, як гармонійне існування в соціумі, задоволення від спілкування з дітьми, їхніми батьками, колегами, друзями. Тож провідними цінностями-засобами тут є: альтруїзм, милосердя, толерантність, справедливість. Схарактеризуємо кожен з визначених цінностей-засобів з точки зору предмету нашого дослідження.

Виокремлення *альтруїзму* зумовлено тим, що він становить „прояв людяності” (Р. Малиношевський), а отже, орієнтує особистість на людину як цінність, її унікальність. У контексті нашого дослідження важливо розглянути сутність альтруїзму крізь призму його меж, тобто йдеться про так званий „розумний альтруїзм” (В. Єрмаков, О. Єрмакова), коли людина не просто жертвує всім, що в неї є, заради іншого, а безкорисливо допомагає іншому знайти шляхи подолання проблеми. У цьому сенсі слушною вважаємо думку Л. Берберової: „допомогти ближньому навчитися реалізовувати свої матеріальні та духовні потреби – одна з найвищих форм альтруїзму” [73, с. 107]. Отже, альтруїзм як цінність для майбутнього вихователя ЗДО та вихователя-професіонала ми розуміємо крізь призму вибудовування духовної траєкторії іншого, зокрема, дитини дошкільного віку, безкорисливу допомогу іншому визначитися у світі цінностей, допомогти розв'язати та подолати труднощі на означеному шляху. Тобто ми розуміємо його не як жертвність, а як своєрідне наставництво, допомогу іншому в набутті сенсу життя. Саме альтруїзм як загальнолюдська цінність-принцип визначає світогляд майбутнього фахівця, зумовлює вироблення професійних та індивідуально-життєвих цінностей у подальшому.

Феномен *милосердя* як одну із загальнолюдських цінностей описує у своїх розвідках М. Стельмахович, визнаючи його як готовність допомогти будь-кому на основі прояву співчуття, розуміння людини як цінності [441]. Виховання милосердя в майбутніх вихователів ЗДО пов'язано, на нашу

думку, з розвитком емпатії, турботою, співучастю в житті іншого, безкорисливою допомогою іншому, зокрема дитині. У процесі фахової підготовки майбутніх фахівців уважаємо за необхідне долучати їх до різних видів суспільно корисної та волонтерської діяльності (шляхом співпраці ЗВО з різними соціальними інститутами) задля усвідомлення здобувачами освіти сенсу милосердя як акту щирої допомоги, допомоги заради допомоги. Не менш важливою умовою плекання милосердя є щирі та відкриті стосунки між студентами та в системі „викладач – студент”, що сприятиме розвитку емпатії, співтворчості, становленню суб’єктності майбутнього вихователя ЗДО, створить атмосферу довіри тощо.

Говорячи про *толерантність* майбутнього вихователя ЗДО, зауважимо, що ми розглядаємо її крізь призму терпимого ставлення до іншого, його світогляду, думок, ідей, позицій тощо. Слушною в цьому сенсі ми вбачаємо думку В. Лаппо, яка розглядає толерантність як духовну цінність та характеризує її через „повагу до „чужих і близьких”, прийняття і розуміння різноманітних культур у сучасному поліетнічному просторі, різних форм і способів виражень індивідуальності кожного члена соціуму” [257, с. 131]. Учена тлумачить толерантність майбутнього фахівця (у теперішньому часовому просторі студента) як готовність реагувати на світ через емпатію, милосердя, довіру, відповідальність, готовність прийти на допомогу. Ми, погоджуючись із думкою авторки, вважаємо, що майбутній фахівець і в подальшій професійній діяльності (перспективний часовий простір вихователя-професіонала) має орієнтуватися на толерантність як цінність щодо дітей дошкільного віку, колег, батьків дітей та інших суб’єктів комунікації, що є виявленням гуманістичної позиції щодо Людини як цінності загалом та Дитини зокрема.

У своєму дослідженні толерантність як професійну цінність ми розглядаємо як гуманне, терпиме, емпатійне ставлення до інших, їхніх поглядів, незалежно від расової, етнічної, релігійної приналежності, типу темпераменту та характеру особистості іншого, уміння знайти точки дотику в

думках, ідеях та діяти відповідно.

Справедливість пронизує всі сфери життя людини (соціально-економічну, політичну, професійну, особистісну тощо) та віддзеркалюється у вчинках особистості, ставленні до іншого та до себе. Усвідомлення справедливості як цінності можливе лише за умови гуманістичного розуміння людини, визнання її життя, прав та свобод як цінності. Особистість, яка визнає та приймає справедливість як цінність, намагається існувати в соціумі на законах рівності, поваги прав, думок інших, розуміє свою відповідальність за наслідки власних дій.

На думку О. Золотухіної-Аболіної, справедливість є критерієм людських стосунків, адже вимагає від людини об'єктивності, правдивості, чесності [190], що є ключовими характеристиками педагога загалом і вихователя ЗДО зокрема. Суголосною є думка О. Вишневського, який визначає справедливість як людяність у людині [118].

У працях І. Беха справедливість визнається як ключова риса вихователя, з одного боку, та як складник його професійної компетентності – з другого. Учений визнає справедливість і як загальнолюдську цінність, і як неодмінну цінність-принцип педагога, вважаючи, що несправедливість щодо учнів породжує в них агресію, невпевненість, відсутність мотивації до навчання тощо [78, с. 59].

Ми погоджуємось з думкою К. Журби, визнаючи справедливість як смисложиттєву цінність, яка характеризує ставлення до себе та інших на засадах об'єктивності, що не передбачає „інтелектуально-емоційного суб'єктивізму” [174]. Саме таке ставлення до дітей, їхніх батьків, колег та до себе забезпечить гуманізацію освітнього процесу, індивідуальний підхід до кожної дитини, сприятиме самовдосконаленню майбутніх вихователів ЗДО та власній самореалізації. Отже, справедливість ми зараховуємо до вищого рівня загальнолюдських цінностей та вважаємо, що майбутній вихователь ЗДО має керуватися такою цінністю і в особистісному житті, і в майбутній професії.

I, нарешті, *професійну спрямованість майбутнього вихователя ЗДО* визначаємо через сформовану мотивацію до здійснення професійних обов'язків у майбутньому, усвідомлення сутності й смислового наповнення професії, прийняття й продукування її цінностей, зокрема Дитини та унікальності дитинства, осмислення себе як вихователя-професіонала, що і становлять провідну цінність-мету. Задля досягнення такої цінності-мети важливими мають стати цінності-засоби: доброзичливість, відповідальність, творчість, мобільність, потяг до саморозвитку та самовдосконалення. Розкриємо їх більш детально з точки зору предмету дослідження.

Виокремлюючи *доброзичливість* як одну з важливих цінностей-якостей майбутнього вихователя та вихователя-практика, ми виходимо з тих позицій, що дитина дошкільного віку потребує доброзичливого ставлення до себе, тобто йдеться про партнерські стосунки, рефлексійне виховання та управління різними видами діяльності дітей дошкільного віку.

У межах нашого дослідження доброзичливість майбутніх вихователів ЗДО ми розглядаємо в контексті альтруїстичної поведінки та визначаємо як допомогу, сприяння в гармонійному розвитку дитини дошкільного віку, партнерське спілкування й взаємодію з дітьми та іншими суб'єктами освітнього процесу. З іншого боку, доброзичливість не ототожнюється з уседозволеністю, адже передбачає розумну вимогливість до дітей та самого себе.

Відповідальність як важлива якість-цінність розглядається крізь призму ставлення студента до різних сфер життєдіяльності. Погоджуємось з думкою В. Тернопільської, яка наголошує на тому, що відповідальність як людська риса акумулює в собі усвідомлений особистістю обов'язок [462]. Вірогідно, такий обов'язок можна розглядати і в широкому сенсі – громадянський, професійний обов'язок, і у вузькому – зобов'язання перед конкретною людиною тощо.

У психологічних розвідках відповідальність тісно пов'язана із здатністю до вольових зусиль, самоконтролю (Д. Леонт'єв), що зумовлює

необхідність розвиненої рефлексії.

Таку думку підтверджено в розвідках К. Абульханової-Славської, яка визначає відповідальність як моделювання у свідомості особистості певної ситуації з різним рівнем складності та практичну реалізацію дій у подальшому [4, с. 111]. Учена стверджує, що відповідальність як якість формується лише в процесі діяльності, у такий же шлях усвідомлюється й інтеріоризується як цінність. У практичній діяльності відповідальність майбутнього вихователя ЗДО має реалізовуватись як висування чітких та об'єктивних вимог до себе, вміння долати труднощі. Ми вважаємо, що в умовах розвитку сучасного суспільства важливим є сформулювати в майбутніх вихователів ЗДО вміння: по-перше, брати на себе відповідальність під час виконання різних видів завдань, проєктів; по-друге, відповідати за наслідки власних дій, учинків.

Творчість як простір для саморозвитку майбутнього вихователя ЗДО ми визначаємо як важливий складник професійної компетентності вихователя (С. Гаврилюк), з одного боку, і як одну з особистісних цінностей, на яку має орієнтуватися майбутній вихователь ЗДО, – з другого.

Феномен творчості розглядається низкою наук: філософія тлумачить її як спосіб самобуття людини, психологія – як прояв внутрішнього світу, реалізацію творчих здібностей, педагогіка досліджує шляхи формування педагогічної творчості. Наукові розвідки, присвячені проблемі розвитку творчості майбутнього вихователя, репрезентують творчість як педагогічну цінність, розуміючи її як „педагогічну творчість” (С. Гаврилюк, Г. Колесникова [130–131]).

У студіях С. Гаврилюк педагогічна творчість вихователя розуміється як умова творчого розвитку дошкільника, це: „професійна спрямованість вихователя на творчий розвиток дітей дошкільного віку; індивідуальна характеристика здатності студента до організації творчої діяльності дітей дошкільного віку, спрямованої на творчий розвиток вихованців” [131]. Учена визначає, що педагогічна творчість вихователя має специфічні особливості,

оскільки „реалізує особистісні й професійні творчі потенції у процесі творення особистості дитини” [Там само].

Така позиція простежується в офіційних документах, зокрема у Базовому компоненті дошкільної освіти: розвиток творчого потенціалу дитини вимагає розвитку творчості від вихователів [66, с. 5].

Орієнтація на творчість як професійну цінність для майбутнього вихователя ЗДО та включення педагогічної творчості до складників професійної компетентності зумовлена:

– по-перше, тим що вихователь є носієм та творчим орієнтиром для дітей дошкільного віку;

– по-друге, орієнтація на творчість надасть майбутньому вихователю ЗДО можливість саморозвиватися, активізувати власні резерви в мінливому світі для дії в нестандартних ситуаціях на аксіологічних засадах;

– по-третє, творча діяльність є тим смисловим зв’язником, що поєднує професійні та особистісні цінності, адже творча особистість здатна до перетворення середовища не лише в професійній площині, а й в особистісному житті. Саме творчість дозволяє людині бути більш стресостійкою, підтримувати оптимістичний настрій, відчувати задоволення від життя. Отже, творчість визначаємо однією з провідних педагогічних цінностей, що сприяє саморозвитку і вихователя, і дошкільника.

Виокремлюючи *мобільність* як професійну цінність-засіб, ми виходимо з інноваційності як ключової характеристики системи освіти загалом та дошкільної освіти зокрема. Орієнтація на дитинство, його унікальність як цінність породжує необхідність оновлення технологій, форм та методів роботи з дошкільниками, це означає, що сучасний вихователь уже апріорі не може бути таким, як п’ять або десять років тому. З іншого боку, майбутній фахівець дошкільної освіти має усвідомлювати та бути готовим до того, що через певний період часу в дошкільній освіті з’являться ще більш інноваційні підходи до освітнього процесу, адже такий процес є перманентним. У цьому сенсі орієнтація на мобільність як цінність дозволить фахівцю постійно

адаптуватися до змін та бути носієм інновацій, постійно самовдосконалюватись та бути конкурентоспроможним.

Ми погоджуємось з думкою Т. Горюнової про те, що мобільність майбутнього вихователя є властивістю його особистості, що спрямована на перетворення себе та навколишнього середовища відповідно до наявних тенденцій розвитку суспільства загалом та освіти зокрема [144, с. 127]. Мобільність передбачає випереджальний та неперервний характер фахової підготовки, адже тільки в такому разі майбутній вихователь буде готовий до постійних змін.

Виходячи з таких позицій, вважаємо що мобільність як цінність-засіб досягнення життєвої мети майбутнього вихователя ЗДО та вихователя-професіонала дозволить йому орієнтуватися на інноваційні тенденції, бути активним суб'єктом таких перетворень, сприятиме становленню активної професійної позиції, постійному саморозвитку, гнучкій побудові власної траєкторії життя, що є запорукою успішності.

На необхідності формування потягу до *саморозвитку та самовдосконалення* для представників педагогічної професії наголошували ще А. В. Дістервег, Я. А. Коменський, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. У сучасних наукових студіях саморозвиток та самовдосконалення розглядаються як неодмінні складники у структурі сформованих якостей педагога, визнаються як педагогічні цінності. Ми вважаємо, що ті якості-цінності майбутнього вихователя ЗДО, про що йшлося вище, тісно пов'язані із саморозвитком і самовдосконаленням, адже є і передумовою, і певним результатом їхнього розвитку.

Більшість дослідників саморозвиток пов'язують саме з професійною діяльністю (Л. Бондаренко, А. Маркова, Н. Нікітіна, О. Остапчук, В. Фрицюк) та зауважують, що професія накладає відбиток на напрям та зміст процесу саморозвитку, саме тому йдеться про професійний саморозвиток. Так, А. Маркова пов'язує саморозвиток з формуванням у здобувача освіти певних професійних якостей, що сприяють його

становленню як професіонала [290].

У межах нашого дослідження ми поділяємо думку О. Остапчук, яка вважає, що підґрунтям професійного є особистісний саморозвиток – прагнення людиною максимально розкрити свій потенціал, усвідомлюючи та вдосконалюючи особистісні якості. Натомість знаходження себе можливе лише в ситуації наявності вільного вибору з безлічі можливих в освітньому процесі ЗВО: „Перебуваючи в багатомірному педагогічному процесі вищої школи, майбутній учитель набуває можливості досягнути багатогранність власної особистості” [338, с. 15].

У процесі фахової підготовки майбутнього вихователя ЗДО знаходження себе стає можливим у процесі різних видів позааудиторної роботи, що пов'язані і з актуалізацією особистісних здібностей, і з безпосередньою взаємодією з дошкільниками (суспільно корисною, волонтерською, культурно-дозвіллевою діяльністю тощо). Саме тому вважаємо, що процес фахової підготовки варто насичити такими видами діяльності, що сприяли б саморозвитку майбутнього вихователя, з одного боку, та зумовлювали його потяг до самовдосконалення – з іншого. Тобто йдеться про створення такого середовища, яке б пропонувало здобувачам освіти можливість обирати із різних запропонованих варіантів для саморозвитку. Підтвердження такої тези знаходимо в розвідках Л. Бондаренко, де саморозвиток розкривається в контексті взаємодії, „обміну інформацією та енергією” з середовищем, у результаті чого майбутній фахівець набуває певних особистісних якостей [96, с. 29–30]. Уважаємо, що такі якості і стануть інструментальними цінностями на шляху реалізації життєвої стратегії.

Виходячи з таких позицій, вважаємо, що орієнтація на саморозвиток та самовдосконалення як цінності є принципово важливим для майбутніх вихователів ЗДО, адже особистісний саморозвиток є передумовою самовдосконалення в професії з одного боку, з іншого – дозволить швидко реагувати на мінливість соціуму, адаптуватись до змін, бути

конкурентоспроможним.

Для кращої наочності подаємо термінальні та інструментальні цінності, які мають бути сформовані під час фахової підготовки у майбутніх вихователів ЗДО та увійти до системи їх ціннісно-смыслових орієнтацій (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

**Термінальні та інструментальні цінності
майбутнього вихователя ЗДО,
які мають бути сформовані у процесі фахової підготовки**

Спрямованість майбутнього вихователя ЗДО	Цінності-цілі (термінальні цінності)	Цінності-засоби (інструментальні цінності)
На себе	Гармонійне, щасливе особистісне життя	Здоров'я та здоровий спосіб життя, родина та родинні цінності, життєвий оптимізм та здатність долати перешкоди.
На іншого	Гармонійне існування в соціумі, спілкування з дітьми, їхніми батьками, колегами, друзями	Альтруїзм, милосердя, толерантність, справедливість.
На майбутню професію	Дитина та її унікальність; висококваліфікований вихователь-професіонал, що здатен до ціннісно-смыслові взаємодії з дітьми раннього й дошкільного віку	Доброзичливість, відповідальність, творчість, мобільність, потяг до саморозвитку та самовдосконалення

Отже, майбутнього вихователя ЗДО як суб'єкта системи розглядаємо як особистість, що достатньою мірою володіє комплексом необхідних знань, умінь, навичок, професійно-особистісних рис, необхідних для здійснення подальшої професійної діяльності на аксіологічних засадах, має загальну аксіологічну спрямованість, що розкривається через спрямованість на себе (потреба в гармонійному, щасливому особистісному житті), на інших (гармонійне існування в соціумі, задоволення від спілкування з дітьми, їхніми батьками, колегами, друзями) та на майбутню професію (висококваліфікований вихователь-професіонал, що здатен до ціннісно-смыслові взаємодії з дітьми раннього й дошкільного віку).

Зупинимось на характеристиці *професійного портрета викладача випускової кафедри* як суб'єкта системи, який є не лише компетентним фахівцем, а має виступати в різних ролях протягом усього періоду фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО задля формування в них ціннісно-сміслових орієнтацій.

Схарактеризуємо викладача випускової кафедри як провідного суб'єкта системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО через параметри, запропоновані в дисертаційній роботі О. Караман [206, с. 288] щодо соціального педагога, натомість, вважаємо їх універсальними. Отже, до таких відносимо: науково-теоретичні знання викладачів; практичні вміння викладачів; психофізіологічні якості; психологічні якості.

Переконані, що характеристика кожного з компонентів дасть нам можливість ефективно спроекувати зміст запропонованої нами системи в напрямі роботи з викладачами випускової кафедри.

Так, до *науково-теоретичних знань*, якими мають володіти викладачі випускових кафедр для формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, зараховуємо знання з теорії та технології фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО на засадах ціннісно-сміислової освітньої парадигми. Конкретизуємо їх:

– генеза становлення ціннісно-сміислової освітньої парадигми: сутність і зміст понять „освітня парадигма”, „технократична парадигма”, „гуманістичні освітні парадигми”, аксіологічна та смислова освітні парадигми, „ціннісно-сміслова освітня парадигма”;

– нормативні засади фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО: провідні положення ЗУ „Про освіту”, ЗУ „Про вищу освіту”, ЗУ „Про дошкільну освіту”, Державний стандарт вищої освіти спеціальності 012 „Дошкільна освіта” тощо;

– теоретичні основи аксіогенезу та смислогенезу особистості, особливості формування ціннісно-сміслових орієнтацій в онтогенезі; чинники й умови

формування відповідних орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО;

– технології, що сприяють формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці: сутність і зміст інноваційних педагогічних технологій, їхня класифікація, сутність та особливості реалізації сміслових технологій (діалогова технологія, технологія навчального тренінгу, технологія розвитку критичного мислення, технологія розв'язання моральних дилем, технологія роботи з медіатекстами тощо).

Виокремлюючи провідні вміння викладача ЗВО, ми спираємось на ідеї Н. Кузьміної [298, с. 204–205], яка, характеризуючи структуру діяльності викладача, визначає його вміння:

– *гностичні вміння*: осмислювати реформаційні процеси в системі освіти загалом та в системі вищої й дошкільної освіти України зокрема; уміти критично осмислювати, порівнювати провідні інноваційні процеси, що відбуваються в Україні та за кордоном, знайомити здобувачів з ними; аналізувати ступінь осмислення навчальної інформації майбутніми вихователями ЗДО, їхню реакцію на цінності, що пред'являються у фаховій підготовці, відповідно вибудовувати логіку викладання матеріалу та застосовувати відповідні форми, методи та технології роботи; прогнозувати ефективність тієї чи тієї технології роботи з майбутніми вихователями ЗДО, виходячи з наявних ціннісно-сміслових орієнтацій здобувачів; осмислювати та творчо використовувати інформацію із наукових, навчально-методичних, інформаційних джерел, зокрема з мережі Інтернет; розуміти причини викривлень у системі ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, своїх колег, бачити шляхи їх усунення; здійснювати на високому рівні науково-дослідну роботу шляхом узагальнення ідей та поглядів у наукових працях, навчально-методичних розробках, участі в конференціях різних рівнів, круглих столах, теоретико-методологічних семінарах для більш глибокого розуміння ціннісно-сміислової парадигми в освіті;

– *проектувальні вміння* – уміти проектувати завдання до практичних занять і самостійної, науково-дослідної роботи, до педагогічних практик

таким чином, щоб здобувач мав змогу емоційно прожити, осмислити й усвідомити важливість тих чи тих цінностей, визначити їх у якості подальших життєвих цілей та орієнтирів; уміти подавати навчальний матеріал таким чином, щоб майбутні вихователі ЗДО мали змогу творчо використовувати його на практиці; уміти проєктувати шляхи перетворення навчальних курсів на засоби інтелектуального й духовного саморозвитку та самовдосконалення; уміти планувати роботу з іншими суб'єктами системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів у фаховій підготовці, зокрема: дітьми раннього й дошкільного віку, вихователями ЗДО; уміти проєктувати свій подальший професійний та особистісний розвиток;

– *конструктивні вміння* – уміти моделювати й реалізовувати освітній процес відповідно до чинних вимог; уміти моделювати професійно-педагогічні завдання в межах своїх курсів таким чином, щоб здобувачі мали можливість віднайти в них особистісний смисл, рефлексувати з приводу тих чи тих цінностей, критично осмислювати й творчо переробляти навчальний матеріал, виявляти ініціативу тощо; уміти добирати необхідні форми, методи, технології роботи з майбутніми вихователями ЗДО з метою перетворення навчального матеріалу в засіб відкриття та усвідомлення цінностей здобувачами; уміти моделювати й реалізовувати план власного саморозвитку й самовдосконалення;

– *комунікативні вміння* – володіти вербальними та невербальними засобами спілкування, чітко, логічно, обґрунтовано висловлювати власну думку; уміти викликати інтерес у майбутніх вихователів до свого курсу та навчального матеріалу, що подається в його межах; уміти реалізовувати діалогові технології в освітньому процесі, розуміючи здобувача як партнера по взаємодії; уміти обирати адекватну модель поведінки в ситуаціях невизначеності; уміти налагоджувати стосунки з колегами, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації або запобігати їм; уміти взаємодіяти із суб'єктами освітнього середовища (освітніми, культурними закладами, закладами охорони здоров'я); уміти діяти в команді; уміти створювати власний позитивний імідж викладача як компетентного, ерудованого фахівця;

– *організаторські вміння* – уміння вдало організовувати лекційні, практичні заняття, самостійну й науково-дослідну роботу майбутніх вихователів ЗДО, добираючи відповідні технології взаємодії; уміння організовувати соціально-гуманітарний напрям роботи із здобувачами, залучаючи до її організації представників студентського самоврядування, інші соціальні інститути (заклади освіти, культури, заклади охорони здоров'я); уміння організовувати професійну діяльність майбутніх вихователів ЗДО в межах педагогічних практик; уміння організовувати власну професійну діяльність у гармонії з особистим життям.

У контексті ціннісно-сислової освітньої парадигми важливим убачаємо додати такі уміння до вищенаведеного переліку:

– *інформаційно-аксіологічні уміння* – уміння познайомити здобувачів із духовним надбанням культури, сутністю загальнолюдських, професійних цінностей; формування світогляду, духовності й моралі;

– *мобілізаційні уміння* – уміння діяти у непередбачуваних умовах, бути гнучким та мобільним; мобілізувати власні зусилля та зусилля майбутніх фахівців на подолання перешкод на шляху розв'язання проблеми.

Представники професорсько-викладацького колективу кафедр мають володіти всіма визначеними вміннями для оптимізації процесу формування ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, що потребує спеціальної роботи в означеному напрямі.

Психофізіологічні якості викладача закладу вищої освіти розглядаємо як синтез індивідуальних якостей у поєднанні з досвідом. Серед психофізіологічних особливостей викладача, що безпосередньо впливають на його індивідуальний педагогічний стиль, найбільш вагомими є: сензитивність, реактивність/активність (а також їхнє співвідношення), емоційна збудливість, екстраверсія/інтроверсія [525, с. 43]; сформованість психічних процесів; творчі здібності; урівноваженість емоційно-вольової сфери [206, с. 293].

Отже, до основних психофізіологічних якостей під час характеристики

портрета викладача, задіяного в підготовці здобувачів спеціальності 012 „Дошкільна освіта”, зараховуємо:

– *сформованість на достатньому рівні провідних психічних процесів особистості, зокрема: уваги, пам'яті, сприйняття, мислення, уяви тощо, що забезпечує ефективне функціонування когнітивних процесів, творчості (конвергентне мислення);*

– *емоційно-вольова стійкість, що виявляється в емоційній стриманості в нестабільних ситуаціях, здатності управляти власним настроєм, концентруватись на позитивних думках, протистояти емоційному вигоранню; докладати вольових зусиль у складних ситуаціях, доводити розпочату справу до логічного завершення, виявляти наполегливість у досягненні мети;*

– *швидкість реакції, фізична активність та помірна екстравертованість, що виявляються в здатності швидко реагувати на зміни, приймати адекватні управлінські рішення, бути активним, бадьорим, налаштованим на взаємодію та доброзичливе ставлення до студентів і колег протягом усього дня, уміти швидко розслаблятися та повертатися до стану працездатності.*

До провідних особистісних та професійних *якостей* викладача зараховуємо:

– у мотиваційно-ціннісній сфері: ціннісне ставлення до професії, потяг до саморозвитку й самовдосконалення в професії; інтерес у спілкуванні зі студентами; повага до здобувачів освіти, справедливість, толерантність, доброзичливість, увічливість, тактовність, відповідальність, високий рівень культури;

– у когнітивній сфері: всебічне знання свого предмета, володіння методикою його викладання, широкий кругозір, ерудованість, незалежність думок, інтерес до науково-дослідної діяльності;

– в емоційно-вольовій сфері: емпатія, витримка й самовладання; почуття гумору,

– у поведінковій сфері: активна життєва позиція, постійна робота над

собою, відкритість, щирість, педагогічний такт.

Сукупність означених якостей становлять індивідуальний стиль викладача закладу вищої освіти, його спрямованість, що, своєю чергою, є чинником та умовою формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Зауважимо, що система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО передбачає певну етапність, де позиція здобувача від об'єкта впливу поступово перетворюється на активного суб'єкта власного саморозвитку. За таких умов викладачі, задіяні у фаховій підготовці майбутнього вихователя ЗДО, протягом усього періоду навчання виступають у різних ролях з метою формування ціннісно-сміслових орієнтацій студентів, а саме: куратор, організатор (менеджер), фасилітатор, консультант, тьютор, коуч, партнер. Схарактеризуємо кожен з них більш детально.

На перших етапах навчання, коли майбутній вихователь ЗДО адаптується до умов освітнього середовища ЗВО, усвідомлює ті цінності, що воно висуває, викладачі профільних кафедр виконують ролі куратора, організатора й фасилітатора.

Роль *куратора* полягає в ефективній адаптації студентів (академічної групи) до умов навчання у ЗВО, організації позааудиторної роботи (суспільно корисної, волонтерської, культурно-дозвілєвої тощо), залученні за необхідності інших фахівців для вирішення проблем студентів. У процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО роль викладача як куратора полягає в первинному знайомстві здобувачів із цінностями освітнього середовища, діагностиці вже наявних цінностей та життєвих смислів студентів, визначенні мотивів вступу до ЗВО за обраною спеціальністю, інтересів, захоплень здобувачів для подальшої ефективної діяльності в різних напрямках.

Роль *організатора* (менеджера) передбачає організацію аудиторної та позааудиторної роботи з майбутніми вихователями ЗДО таким чином, щоб кожен здобувач мав змогу максимально розкрити власні здібності та свій

особистісний потенціал, з одного боку, та усвідомити сенс професії вихователя – з іншого. Інакше кажучи, кожен з викладачів, ідучи на заняття, вже постає в ролі організатора, адже добирає ефективні форми та методи взаємодії з майбутніми вихователями ЗДО, відповідний дидактичний матеріал, організовує роботу на заняттях у такий спосіб, щоб студенти вбачали смисл в отриманні знань, спілкуванні, постійному саморозвитку, управляє означеними процесами тощо. Під час організації різних видів практик викладачі також постають у ролі організаторів, адже це вимагає не лише якісної підготовки, а й налагодження стосунків з різними партнерами – закладами дошкільної освіти. Не менш важливим складником під час виконання ролі організатора є залучення майбутніх вихователів ЗДО до науково-дослідної, суспільно корисної та культурно-дозвілдової діяльності, що вимагає координації зусиль різних суб'єктів системи.

Роль *фасилітатора* (*to facilitate* – полегшити, сприяти, допомагати [243, с. 244]) передбачає постійну допомогу та підтримку особистості майбутнього вихователя ЗДО. Ми дотримуємось думки Н. Волкової, А. Степанової, які визначають роль викладача-фасилітатора через реалізацію таких завдань: розвиток індивідуальності, творчості, суб'єктності майбутніх фахівців, надання їм усебічної педагогічної підтримки, супроводу та ініціювання різних форм активностей здобувачів на всіх етапах навчання, здійснення особистісного становлення й розвитку студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності [123, с. 230]. Уважаємо, що роль викладача як фасилітатора є актуальною протягом усього періоду фахової підготовки, натомість, перші роки навчання є найбільш складними, тому майбутні вихователі потребують постійної підтримки й супроводу всіх видів активностей.

Роль *консультанта* тісно пов'язана з наведеними вище, адже під час реалізації кураторської та фасилітаторської ролей викладач так чи так здійснює консультативну роботу. Натомість, на більш старших курсах роль фасилітації, тобто постійної підтримки та супроводу, знижується, але

студенти все ще потребують певної консультації і в межах дисциплін, що вивчаються, і в інших видах активності.

Виконуючи роль *тьютора* (*tutor* – наставник, опікун, домашній учитель; давати приватні уроки, сварити, дисциплінувати [243, с. 647]), викладач здійснює індивідуальний супровід майбутнього вихователя ЗДО, сприяючи його особистісному зростанню, доланню перешкод на означеному шляху, ефективній соціалізації-індивідуалізації в освітньому середовищі ЗВО. Очевидно, що саме викладач-тьютор здатен допомогти майбутньому вихователю ЗДО в усвідомленні власної ієрархії цінностей та життєвих смислів, у моделюванні індивідуальної траєкторії саморозвитку та досягнення цілей на основі наявного ресурсу.

Роль *коуча* пов'язана з тим, що сучасний викладач має не лише навчати студента, а й уміти задіяти всі його ресурси (і видимі, і приховані, потенційні) задля повної реалізації потенціалу особистості, досягнення нею успіху в навчанні, творчості тощо. Важливим тут є формування в майбутніх вихователів віри в себе, свої можливості, відповідальності за результати свого вибору та діяльності.

І, нарешті, роль *партнера* розглядаємо у двох аспектах: з одного боку, як партнера по взаємодії в межах аудиторної роботи (взаємодія на заняттях з використанням діалогових технологій, розуміння студента як активного суб'єкта освітнього процесу); з іншого, – як рівноправного партнера в різних видах позааудиторної діяльності (суспільно корисній, культурно-дозвіллевій), де майбутні вихователі ЗДО вже самі є ініціаторами й організаторами різних заходів та смислових видів активності.

Отже, професійний портрет викладача випускової кафедри, що задіяний у фаховій підготовці майбутніх вихователів ЗДО, становлять науково-теоретичні знання (і загальні тенденції у вищій та дошкільній освіті, і спеціалізовані знання з предметів, що викладаються педагогом), уміння (гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські), психофізіологічні якості (сформованість на достатньому рівні провідних психічних процесів, емоційно-

вольова стійкість, швидкість реакції, фізична активність та помірна екстравертованість) та психологічні якості, що виявляються через прагнення викладача до постійного професійного самовдосконалення, ціннісне ставлення до майбутніх вихователів ЗДО та колег, реалізацію освітнього процесу на засадах ціннісно-сислової парадигми освіти, активну життєву позицію. Для повного розуміння професійного портрета викладача, що задіяний у процесі формування ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, нами було схарактеризовано його ролі, які реалізуються протягом усього періоду фахової підготовки: куратор, організатор (менеджер), фасилітатор, консультант, тьютор, коуч, партнер. Якщо на першому етапі реалізації системи домінують ролі куратора, організатора й фасилітатора, на другому – тьютора, коуча, то на останньому викладач є партнером. З іншого боку, роль консультанта яскраво виражена на всіх етапах формування ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

3.2.3. Змістовий компонент.

Система формування ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО реалізується через її змістовий компонент, оскільки в ньому віддзеркалюється сукупність усіх видів діяльності, що буде реалізовано для ефективного функціонування системи та отримання проєктованого результату – сформовані ціннісно-сислові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО на себе, іншого та на майбутню професію. Задля досягнення мети системи вважаємо за необхідне проведення роботи на трьох взаємопов'язаних рівнях:

- на рівні проєктування аксіологічно-сислового середовища ЗВО;
- на рівні науково-методичної діяльності з професорсько-викладацьким складом випускової кафедри;
- на рівні освітньої діяльності з майбутніми вихователями ЗДО.

Зупинимось на кожному компонентів більш детально. Так, діяльність

на рівні проєктування аксіологічно-сміслового середовища ЗВО (змістовна характеристика якого подана в підрозділі 3.2.4) передбачає низку напрямів роботи:

- корегування місії та стратегії діяльності закладу вищої освіти, ураховуючи необхідність формування ціннісно-сміслових орієнтацій здобувачів освіти як пріоритетного завдання (концептуальний компонент середовища);

- перегляд та модернізацію освітніх програм, навчальних планів, робочих програм та силабусів до вибіркового освітніх компонентів, навчально-методичного забезпечення до фахових дисциплін, що передбачає їхню аксіологізацію, формування в майбутніх вихователів ЗДО не лише необхідних компетентностей, а й відповідних ціннісно-сміслових орієнтацій, розробку низки спецкурсів та відповідного навчального-методичного забезпечення до них, зокрема „Аксіологічні засади дошкільної освіти”, „Аксіопедагогіка” (інформаційний компонент середовища);

- посилення ролі та аксіологічного впливу випускової кафедри як культурно-сміслового ядра ЗВО та органів студентського самоврядування в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО; створення та залучення до їхньої діяльності студентських гуртків, клубів, хабів тощо (організаційний компонент середовища);

- насичення освітнього середовища відповідним дидактичним матеріалом, медіапідтримкою лекційних та практичних занять, смисловими текстами різних типів для всіх фахових дисциплін (матеріально-технічний компонент середовища);

- підготовку викладачів як суб'єктів системи до діалогічного, смислового, емоційно насиченого спілкування з майбутніми вихователями ЗДО, що передбачає обмін культурними смислами в процесі аудиторної та позааудиторної роботи (емоційно-смісловий та діяльнісно-комунікативний компоненти середовища);

- упровадження в освітній процес комплексу педагогічних технологій,

що сприятимуть формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО (технологічний компонент середовища);

– діагностику, управління та моніторинг, відповідна корекція процесу формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО на кожному етапі (результативно-рефлексивний компонент середовища) реалізації системи.

На *рівні науково-методичної діяльності з професорсько-викладацьким складом випускової кафедри* передбачаємо роботу в трьох паралельних взаємопов'язаних напрямках, а саме: науковому, методичному та організаційно-педагогічному.

Зміст діяльності *наукового напрямку* передбачає:

– активну участь викладачів у функціюванні науково-дослідних лабораторій та центрів шляхом проведення науково-дослідної роботи, педагогічних експериментів тощо;

– залучення професорського-викладацького складу до організації та участі в конференціях різних рівнів, теоретико-методологічних та науково-методичних семінарах, круглих столах, наукових проєктах тощо, у межах яких передбачається обговорення аксіологічних засад фахової підготовки здобувачів освіти, зокрема фахівців педагогічного профілю. Це стає можливим завдяки активній взаємодії кафедри із закладами вищої освіти на всеукраїнському та міжнародному рівнях, іншими науковими установами України.

Методичний напрям передбачає:

– залучення професорського-викладацького складу до участі в майстер-класах, вебінарах, тренінгах, форумах (і на рівні університету, міста, регіону, і на всеукраїнському рівні на базі різних ЗВО, ЗДО та інших освітніх установ) щодо оновлення змісту фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО в контексті ціннісно-сміислової парадигми, набуття необхідних умінь, навичок, розвитку необхідних особистісних рис, що було схарактеризовано нами під час характеристики викладача як суб'єкта системи (підрозділ 3.2.2);

– мотивування викладачів до оновлення робочих програм, силабусів,

методичних рекомендацій, навчально-методичних комплексів до фахових дисциплін та до педагогічних практик з урахуванням аксіологічного складника фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО;

- стимулювання викладачів до розробки відповідних спецкурсів;
- залучення викладачів до розширення тематики курсових проєктів, випускних кваліфікаційних робіт для майбутніх вихователів ЗДО з урахуванням аксіологічного складника;

- мотивування викладачів до розробки навчально-методичних посібників з фахових дисциплін, зміст яких орієнтовано на формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Принципової важливості набуває співпраця з іншими кафедрами, закладами вищої освіти для обміну досвідом, урахування системного підходу під час розробки відповідного методичного супроводу фахових дисциплін.

До змісту *організаційно-педагогічного* напрямку входить:

- установа зв'язків з різними соціальними інститутами (закладами освіти, культурними закладами, медичними закладами) задля постійної співпраці;

- розробка планів співпраці та взаємодії з різними соціальними інститутами;

- розробка планів робити гуртків та студентських клубів;

- педагогічна підтримка процесів адаптації й соціалізації, ціннісного самовизначення студентів перших курсів з боку кураторів;

- педагогічний супровід і підтримка різних студентських ініціатив у межах науково-дослідної, суспільно корисної й волонтерської, культурно-дозвілдової діяльності.

На *рівні освітньої діяльності з майбутніми вихователями ЗДО* ми виокремлюємо низку напрямів роботи задля формування в них ціннісно-смыслових орієнтацій. До таких відносимо: навчальний (аудиторна робота, самостійна робота в межах аудиторії), соціально-гуманітарний (суспільно корисна й волонтерська, культурно-дозвіллова діяльність), науково-

дослідний і професійний.

Навчальна діяльність є однією з найбільш тривалих у часі, оскільки реалізується протягом усього періоду фахової підготовки й уміщує аудиторну, самостійну роботу (в аудиторії та поза нею) в межах фахових освітніх компонентів, а також спеціально розроблених спецкурсів „Аксіологічні засади дошкільної освіти”, „Аксіопедагогіка”.

У межах реалізації напряду навчальної діяльності з майбутніми вихователями ЗДО вирішується одразу кілька завдань: по-перше, поступово формується фахова компетентність студента шляхом оволодіння необхідним обсягом знань з предметів; по-друге, відбувається обмін культурними цінностями та смислами між викладачами та студентами за допомогою реалізації сукупності педагогічних технологій смислового характеру; по-третє, формуються знання й уявлення про суспільно важливі цінності, їхнє усвідомлення й прийняття.

Отже, до змісту напряду навчальної діяльності з майбутніми вихователями ЗДО ми зараховуємо:

- включення або розширення в змісті фахових дисциплін переліку тем аксіологічного спрямування;
- поєднання навчальної та професійної діяльності в межах фахових методик шляхом співпраці з різними ЗДО (проведення тематичних занять, ігор, свят на базі дитячих садків у межах вивчення конкретної фахової методики);
- упровадження спецкурсів „Аксіологічні засади дошкільної освіти”, „Аксіопедагогіка” до вибіркового блоку навчального плану спеціальності 012 „Дошкільна освіта”;
- включення до змісту фахових дисциплін навчально-професійних завдань, текстів, зокрема медіатекстів смислового контенту з подальшим їх вирішенням та обговоренням;
- реалізація індивідуальної та групової самостійної роботи, що передбачає завдання ціннісно-смислового спрямування, формування навичок

роботи в команді, усвідомлення ціннісного аспекту спілкування тощо.

Самостійна робота як складник навчальної діяльності майбутніх вихователів ЗДО передбачає як аудиторну, так і позааудиторну роботу, а саме: підготовку до лекційних і практичних занять або виконання завдань, передбачених різними дисциплінами фахового спрямування, підготовку індивідуальних та групових проєктів, конкурсних робіт тощо. На жаль, практика свідчить, що педагогічний, зокрема аксіологічний, потенціал самостійної роботи здобувачів освіти дещо нівелюється, що негативно позначається на мотивації студентів до її виконання, апріорі придушує ініціативу майбутніх вихователів ЗДО. Саме тому вважаємо за необхідне переглянути зміст самостійної роботи й максимально наблизити її до потреб та інтересів майбутніх вихователів ЗДО. Отже, до змісту самостійної роботи відносимо:

- проєктування завдань самостійного блоку з урахуванням інтересів і потреб, творчих здібностей майбутніх вихователів ЗДО, їхня максимальна індивідуалізація й диференціація;

- моделювання завдань для самостійної роботи майбутніх вихователів ЗДО, орієнтованих на безпосередню взаємодію з дітьми дошкільного віку;

- залучення майбутніх вихователів ЗДО до обговорення змісту завдань самостійного блоку в межах освітніх компонентів;

- залучення майбутніх вихователів ЗДО до виконання проєктів у межах проблем, над якою працює випускова кафедра.

Отже, у межах навчального напряму діяльності відбувається ознайомлення із сутністю, змістом цінностей, їхнім смисловим контекстом під час опанування навчальної інформації, організовується емоційне „проживання” різних цінностей (дитина та дитинство, милосердя, альтруїзм, справедливість) за рахунок використання різних технологій смислового характеру та включення здобувачів до безпосередньої взаємодії з дітьми в межах вивчення фахових методик.

Вагомим напрямом роботи з майбутніми вихователями ЗДО є

соціально-гуманітарний, що синтезує волонтерську й суспільно корисну, культурно-дозвілльєву діяльність.

Реалізація *суспільно корисної, у тому числі волонтерської діяльності* стає можливою під час взаємодії ЗВО з різними соціальними інститутами, а саме: закладами освіти (заклади дошкільної освіти та дитячі будинки) та медичними закладами (дитячі лікарні та дитячі будинки).

До змісту суспільно корисної та волонтерської діяльності включаємо:

– залучення майбутніх вихователів ЗДО до організації і проведення благочинних акцій на рівні університету, міста, району з метою допомоги різним категоріям дітей дошкільного віку;

– залучення майбутніх вихователів ЗДО до організації і проведення різних заходів у закладах дошкільної освіти (свят, екскурсій, походів, проведення ігор та розваг для дошкільників);

– залучення майбутніх вихователів ЗДО до організації і проведення святкових заходів, театралізованих вистав, мініконцертів, благочинних акцій у дитячих лікарнях та будинках;

– проведення занять, ігор, консультацій батьків у межах роботи науково-дослідної лабораторії випускової кафедри на добровільних засадах.

Культурно-дозвілльєва діяльність, що реалізується в межах соціально-гуманітарного напрямку роботи, має значний аксіологічний потенціал, на чому було наголошено вище. Зважаючи на специфіку фаху – вихователь закладу дошкільної освіти, – вважаємо, що саме під час культурно-дозвілльєвої діяльності в здобувачів освіти є всі можливості для розкриття свого внутрішнього потенціалу, творчих здібностей, усвідомлення сенсу творчості як цінності-цілі та цінності-засобу тощо. Отже, до змісту культурно-дозвілльєвої діяльності майбутніх вихователів ЗДО зараховуємо:

– залучення майбутніх вихователів ЗДО до організації та проведення культурно-масових заходів (свят, конкурсів, концертів, змагань, флешмобів, челенджів тощо) у межах факультету, інституту, університету;

– залучення майбутніх вихователів ЗДО до культурних заходів у межах

міста, регіону (на основі співпраці закладу вищої освіти з культурними установами (театри, музеї, кінотеатри, бібліотеки тощо);

- залучення майбутніх вихователів ЗДО до участі у спортивних секціях, творчих гуртках, клубах на рівні інституту, університету, міста для максимальної самоактуалізації, розуміння себе та власних можливостей для проєктування подальших життєвих стратегій та визначення засобів їх досягнення;

- організація та проведення для майбутніх вихователів ЗДО психолого-педагогічних тренінгів різної тематики (ефективна комунікація, адекватна самооцінка, самоменеджмент та моделювання ефективного дозвілля, особистісний потенціал та розвиток творчих здібностей тощо).

Отже, реалізація соціально-гуманітарного напрямку роботи спрямована на проживання, прийняття на внутрішньому рівні тих цінностей, що вже стали знаними для майбутніх вихователів ЗДО, інтеграцію їх до психологічної структури особистості у вигляді певних рис та якостей (доброзичливість, відповідальність, толерантність, життєвий оптимізм, мобільність тощо).

До змісту *напрямку науково-дослідної* роботи майбутніх вихователів ЗДО включаємо:

- залучення майбутніх вихователів ЗДО до участі в олімпіадах, конкурсах, написання наукових та методичних статей, тез тощо;

- диференціацію завдань відповідно до курсів навчання й інтересів та творчих здібностей майбутніх вихователів ЗДО;

- створення та залучення майбутніх вихователів ЗДО до роботи наукового студентського гуртка під керівництвом провідних викладачів випускової кафедри;

- залучення майбутніх вихователів ЗДО до науково-дослідної діяльності випускової кафедри (участь у засіданнях кафедри під час проведення науково-методологічних семінарів, круглих столів, майстер-класів, прослуховування передзахистів та захистів магістерських робіт, досліджень на здобуття наукового ступеня доктора філософії тощо);

– виконання колективних наукових проєктів майбутніми вихователями ЗДО під керівництвом провідних викладачів кафедр, що обслуговують спеціальність 012 „Дошкільна освіта”.

Науково-дослідний напрям діяльності на першому курсі має дещо пропедевтичний характер та націлений, здебільшого, на закріплення таких особистісних якостей, як відповідальність, вимогливість, цілеспрямованість тощо. На наступних етапах фахової підготовки роль науково-дослідної діяльності посилюється та на останньому курсі відіграє, поряд з професійною, вирішальну роль, адже сприяє формуванню цілісного уявлення про дошкільника як найвищої цінності, усвідомленню власної позиції в освітньому процесі, майбутній професії, продукуванню особистісних смислів на основі визнаних цінностей.

Професійна діяльність майбутніх вихователів ЗДО стає можливою за рахунок інтеграції навчальної та професійної діяльності під час вивчення фахових методик, у процесі залучення майбутніх вихователів ЗДО до соціально корисної й волонтерської роботи, з одного боку, з іншого, – під час проходження різних видів практик. Провідна мета та термін проходження педагогічних практик було схарактеризовано ще в підрозділі 2.3.

Зупинимось на змісті професійного напрямку діяльності з майбутніми вихователями ЗДО в межах педагогічних практик, що уможливають безпосередню довготривалу взаємодію здобувачів з дітьми раннього й дошкільного віку, їхніми батьками та вихователями. Отже, до такого напрямку зараховуємо насичення програми проходження різних видів педагогічних практик завданнями ціннісно-смыслового спрямування, що сприятимуть:

- трансформації знань про цінності у внутрішні смыслові конструкти у вигляді мотивів, потреб, інтересів;
- емоційно-ціннісному спілкуванню та взаємодії з дітьми раннього й дошкільного віку;
- активній рефлексії з приводу майбутньої професії та розумінню власного місця в ній;

– формуванню потреб у саморозвитку та самовдосконаленні.

Отже, зміст діяльності з майбутніми вихователями ЗДО в межах спроектованої нами системи поступово ускладнюється відповідно до визначених нами етапів. На першому – адаптивно-пізнавальному – етапі відбувається адаптація майбутніх вихователів ЗДО до умов ЗВО, вимог освітнього процесу та поступове залучення до різних видів діяльності, де домінують є навчальна та соціально-гуманітарна (тобто майбутній вихователь ЗДО всебічно відчуває ціннісно-смысловий вплив, на основі чого зароджуються протиріччя між ціннісно-смысловими вимогами системи та наявними ціннісно-смысловими орієнтаціями майбутнього фахівця). Починаючи вже з другого етапу, поступово вибудовується суб'єктна позиція здобувача освіти, він усвідомлює провідні цінності професії, активно шукає особистісні смисли, адже є залученим у різні види діяльності і в аудиторії, і поза нею. Провідним видом на другому – діяльнісно-технологічному – етапі є навчально-професійна. Вагомим чинником формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО на перших двох етапах є особистість викладача, його ціннісно-смыслова позиція, а також роль кафедри загалом як культурно-смыслового ядра ЗВО. Викладачі кафедри на перших двох етапах виконують ролі кураторів, консультантів, тьюторів, фасилітаторів.

Смыслотворчий етап системи насичений такими видами діяльності, що сприяють трансформації ціннісних установок, різних особистісних смислів у ціннісно-смыслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО, що вони відтворюють у діяльності. Саме тому на цьому етапі майбутні вихователі не лише продовжують брати активну участь у різних напрямках роботи, а й є їхніми ініціаторами, залучають до такої діяльності і студентів молодших курсів, і викладачів. Тобто роль викладачів як фасилітаторів зміщується в бік рівноправних партнерів, тоді як здобувачі перетворюються на активних суб'єктів та творців смислів на основі визнаних цінностей

Отже, змістовий компонент системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО репрезентовано різними напрямками

діяльності на трьох рівнях, а саме: на рівні проєктування аксіологічно-сміслового середовища ЗВО; на рівні науково-методичної діяльності з професорсько-викладацьким складом кафедр, що залучені в підготовці майбутніх фахівців; на рівні освітньої діяльності з майбутніми вихователями ЗДО. Зміст роботи в межах системи побудовано таким чином, що передбачає і проєктування відповідного освітнього середовища, і роботу з провідними суб'єктами системи. Наочне відображення провідних напрямів діяльності на кожному з рівнів наведено в *додатку А*.

3.2.4. Середовищний компонент.

Система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО включає середовищний компонент, адже формування відповідних орієнтацій стає можливим лише в спеціально створеному аксіологічно-смісловому середовищі ЗВО як комплексу умов для усвідомлення, прийняття й активного відтворення цінностей та продукування смислів.

Логічним убачаємо, перш за все, розкрити сутність дефініцій „середовище” й „освітнє середовище” для більш кращого розуміння його сутності та змісту.

Так, у довідковій літературі знаходимо таке розуміння середовища:

– сукупність природних і соціально-побутових умов, сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, де відбувається діяльність людського суспільства [329];

– сукупність економічних, соціальних і побутових умов існування людини [168].

Як бачимо, середовище тлумачиться здебільшого через сукупність умов та само по собі є умовою функціонування певної системи чи технології. Цю тезу доводить філософське розуміння середовища як сукупності суспільних, матеріальних і духовних умов існування індивіда, його

діяльності та становлення як особистості [486].

У психолого-педагогічній науці стало визначення досліджуваної категорії відсутнє, але здебільшого воно потлумачено як:

– простір, у якому знаходиться і з яким взаємодії суб'єкт (Ю. Мануйлов) [288, с. 38];

– певним чином структурована ситуація, де людина є активним суб'єктом, який здатний до моделювання себе та власної поведінки (М. Басов) [68];

– частина фізичної реальності, де відбувається створювальна діяльність особистості (С. Сергєєв) [419];

– динамічна система умов у межах певного простору, у якому відбувається діяльність людини, що є одночасно продуктом і творцем свого середовища (В. Желанова) [170, с. 90].

Спираючись на ґрунтовні наукові розвідки вчених щодо сутності поняття „середовище”, підкреслимо провідну тезу стосовно ролі особистості в ньому – вона розглядається не лише як об'єкт впливу та продукт такого середовища, а як активний суб'єкт з унікальною світоглядною системою, що є творцем такого середовища, адже постійно взаємодіє з ним та перетворює його. Це підтверджує концептуальні положення ціннісно-сміслової парадигми в освіті, що надає особистості пріоритетного права в процесі пізнання реальності, її цінностей та смислів, перетворенні її відповідно до власної унікальності. Виходячи з таких позицій, у контексті нашого дослідження та з погляду ідей ціннісно-сміслової освітньої парадигми, *середовище розуміється як сукупність умов та можливостей для самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості, яка є активним суб'єктом середовища, що продукує та примножує його цінності.*

Проблему проектування, моделювання змісту та функціоналу освітнього середовища ЗВО досліджує плеяда вчених, а саме: О. Артюхіна, М. Братко, Є. Васильєва, О. Газман, В. Караковський, Н. Крилова, В. Мастерова, Т. Менг, Ю. Мануйлов, В. Новиков, Г. Полякова, Л. Редько,

Н. Селіванова, В. Слободчиков, П. Федорова, О. Ярошинська, В. Ясвін та ін. Аналізуючи освітнє середовище ЗВО, ми дійшли висновку про існування дещо споріднених понять, як-от: професійне освітнє (професійно-освітнє) середовище (А. Маркова, А. Деркач), професійно зорієнтоване освітнє середовище (А. Петухова), професійно-креативне середовище (З. Курлянд); гуманістичне або гуманітарне освітнє середовище (Е. Бабошина, Ю. Кулюткін), рефлексивно-освітнє/рефлексивно-емпатійне/рефлексивно-контекстне освітнє середовище (відповідно А. Бізяєва, О. Фаст, В. Желанова). Таке видове розмаїття освітніх середовищ у закладах вищої освіти доводить активне намагання науковців спроектувати максимально ефективне, наближене до потреб та інтересів здобувачів освіти середовище, що надасть їм можливість знайти себе та розкрити свій творчий потенціал, віднайти для себе смисл у процесі навчання та подальшій професії.

Ґрунтовний аналіз дефініції „освітнє середовище” переконує, що в сучасному науковому полі воно трактується як:

- сукупність усіх суб’єктів та об’єктів, які прямо чи опосередковано беруть участь і впливають на освітній процес (О. Новиков) [325];
- сукупність соціальних, культурних, спеціально організованих психолого-педагогічних умов, у результаті взаємодії яких відбувається становлення особистості (Ю. Кулюткін, С. Тарасов) [246];
- сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних чинників університетської дійсності, що спонукають суб’єктів освітнього процесу до професійного й особистісного розвитку та саморозвитку (В. Новиков) [326];
- система умов формування особистості за певним змодельованим зразком, можливостей для розвитку суб’єкта в соціальному і просторово-предметному оточенні (В. Логінова, В. Ясвін) [274; 536];
- психолого-педагогічна реальність, що містить спеціально створені умови для формування особистості, а також можливості для розвитку, що включені в соціальне та просторове предметне оточення (І. Арендачук) [20];
- багаторівнева система умов, що забезпечують оптимальні параметри

освітньої діяльності в цільовому, змістовому, процесуальному, результативному та ресурсному аспектах (П. Федорова) [486, с. 163].

Як бачимо, більшість учених сходяться на думці, що під освітнім середовищем розуміється варіативна сукупність умов, чинників, можливостей, що сприяють особистісному та професійному зростанню здобувачів освіти. Отже, освітнє середовище розуміємо крізь призму спеціально створених умов (соціокультурних, організаційних, матеріально-технічних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних тощо), можливостей, що виникають під час взаємодії різних суб'єктів освітнього процесу, впливають на особистість майбутнього фахівця під час професійної та фахової підготовки, сприяючи його професійному та особистісному розвитку та саморозвитку на основі сформованої системи цінностей.

Розглянемо структуру освітнього середовища закладів вищої освіти, що пропонують різні вчені, для більш кращого розуміння, які саме умови необхідно забезпечити для формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Обґрунтовуючи чотирикомпонентну модель освітнього середовища ЗВО, В. Ясвін виокремлює такі її складники: суб'єкти освітнього процесу (всі учасники освітнього процесу); соціальний компонент (система взаємозв'язків між суб'єктами освітнього процесу); просторово-предметний компонент (місце розташування, матеріально-технічна, навчальна база закладу); технологічний (психодидактичний) компонент (педагогічне забезпечення можливостей для розвитку особистості) [536, с. 172].

Т. Менг у своїх студіях освітні системи розглядає як новий тип систем, що здатні до самоорганізації та становлять циклічно пов'язані підсистеми (середовище як ресурс, середовище як процес, середовище як поле активності, середовище як дискурс), причому, остання система в циклі підтримує першу таким чином, що, зберігаючи одна одну, підсистеми захищають увесь цикл [297, с. 80]. Викладача та студента вчена також розглядає як автономні, живі підсистеми, де викладач є „дизайнером”

освітньої системи: дизайн середовища розуміється як конструювання викладачем таких процесів у підсистемах середовища, які б призводили до появи активності суб'єктів, що виражається через саморозвиток і студентів, і середовища [Там само, с. 82].

Дослідниця О. Васильєва визначає освітнє середовище ЗВО як сукупність компонентів, інтеграція яких сприяє максимальному використанню педагогічного потенціалу ЗВО та розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. До таких компонентів зараховано: суб'єктно-об'єктний, функційно-цільовий, технологічний, діагностико-результативний [110].

Нам імponує думка М. Братко, яка виокремлює такі компоненти у структурі освітнього середовища ЗВО: особистісний (усі суб'єкти освітнього процесу та наявні взаємозв'язки між ними); аксіологічно-смысловий (місія, візія, стратегія, цінності, традиції, церемонії, ритуали, символи, корпоративна культура); інформаційно-змістовий (нормативні документи, основні та допоміжні освітні програми; позааудиторні та інші соціальні проекти), організаційно-діяльнісний (форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, управління), просторово-предметний (матеріально-технічна база) [101, с. 15].

Наукову цінність становлять для нас розвідки, де освітнє середовище характеризується як чинник та умова формування аксіосфери майбутнього педагога. Отже, освітнє середовище ЗВО як чинник формування системи цінностей студентів репрезентовано в студіях: Н. Асташової, О. Зиміної, Л. Коняєвої, О. Камінської, В. Повзун, О. Рудневої та ін.

Так, Н. Асташова наголошує на необхідності моделювання та проєктування діалогового освітнього простору, що трактується як освітня система (середовище), де створюється безліч двобічних відношень, що забезпечують зворотний зв'язок між суб'єктами освіти, та реалізуються різні контакти в процесі педагогічної діяльності щодо розвитку та соціалізації особистості [26, с. 43]. Як бачимо, формування аксіосфери майбутніх фахівців учена вбачає можливим у спеціально створеному середовищі, де

культурні цінності транслиуються за допомогою діалогу між суб'єктами освітнього процесу. Н. Асташова зауважує, що наявність такого простору робить процес фахової підготовки емоційно та духовно насиченим, інтерактивним, „психологічно гострим”, що сприяє становленню аксіосфери студентів [Там само, с. 47].

До структурних компонентів діалогічного середовища Н. Асташова зараховує: мотиваційно-цільовий; інформаційно-комунікативний; суб'єкт-суб'єктний (взаємодія суб'єктів на діалогічних засадах); змістово-аксіологічний (сукупність особистісних, професійно-педагогічних та соціально-культурних цінностей, що розвиваються на когнітивному, емотивному та діяльнісному рівнях); організаційно-діяльнісний (технологічний бік освітнього процесу; оцінно-результативний (оцінна діяльність суб'єктів) [Там само, с. 49].

Ґрунтовними також є розвідки О. Рудневої, яка вважає, що аксіологічний складник має пронизувати і взаємодію суб'єктів у межах аудиторії (лекції, практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота), і поза нею (всі види позааудиторної роботи, включаючи студентське самоврядування, культурну та суспільно корисну діяльність тощо) [395].

Наголошуючи на важливості формування ціннісних орієнтацій студентів, Л. Коняєва пропонує створення гуманітарного середовища університету, яке розуміється як соціальне явище, що становить професійно-освітній, інформаційний та культурний простір у системі закладу вищої освіти та орієнтований на формування й розвиток духовно-моральних та загальнолюдських ціннісних орієнтацій на певному етапі розвитку суспільства. Гуманітарне середовище включає три блоки: педагогічну діяльність викладачів у межах дисциплін навчального плану, науково-дослідну та позааудиторну діяльність студентів [225, с. 13]. У процесі дослідно-експериментальної роботи авторка доводить, що формування ціннісних орієнтацій студентів важливо формувати і в аудиторній, і в позааудиторній роботі зі здобувачами.

В. Повзун у своїх розвідках доводить необхідність створення спеціального середовища, що сприятиме ціннісному самовизначенню особистості в системі університетської освіти, стрижнем якої є саме кафедра як носій культурно-ціннісних орієнтирів та традицій. „Університетська кафедра становить смислоутворювальний ланцюг університетської освіти, що виконує посередницьку функцію в процесі ціннісного самовизначення особистості в університеті, є носієм його місії” [359, с. 11]. Така позиція має принципове значення для обґрунтування авторської структури освітнього середовища на аксіологічних засадах.

Отже, ми маємо можливість говорити про аксіологічний складник освітнього середовища ЗВО. Для формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО важливо створити таке середовище, де поданий компонент стане пронизувати всю фахову підготовку студентів та слугувати в якості системоутворювального, який інтегрував би аксіологічний потенціал усіх складників системи. Подібну думку висловлює Н. Казидуб, яка вводить у науковий обіг поняття „аксіологічна перспектива” під час проектування освітнього середовища ЗВО. Аксіологічна перспектива є тим стрижнем, що визначає цільові орієнтири та етапні завдання освітнього маршруту майбутнього фахівця. „Поняття аксіологічні перспективи поєднує різномірні аксіологічні показники в загальну систему координат і, відповідно, робить можливим послідовне формування необхідних професійних умінь та навичок й особистісних характеристик на основі співвідношення аксіологічних мотивів, що набуваються особистістю на кожному етапі освітнього маршруту” [201].

Як бачимо, аксіологічний складник не суперечить розумінню освітньо-професійного середовища, що моделюється на засадах компетентнісного підходу, а, навпаки, органічно вплітається в його структуру, сприяючи становленню професіонала з відповідними ціннісно-смысловими орієнтаціями. Саме тому у своєму дослідженні ви визначаємо професійне освітнє середовище, що відповідає всім умовам становлення вихователя-професіонала,

з одного боку; та формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО – з іншого, як *аксіологічно-сміслові*. Зупинимось більш детально на його характеристиці, розглянувши такі його семантичні категорії, як „аксіологічне середовище” та „сміслові середовище”.

Перш за все зауважимо, що категорія „аксіологічне середовище ЗВО” на сучасному етапі розвитку науки не є повністю дослідженою, натомість існують спроби схарактеризувати його сутність у психолого-педагогічних студіях (Н. Казидуб, Л. Разбегаєва, О. Хмельова, О. Швабауер та ін.).

Загальне трактування аксіологічного середовища подано в розвідках Л. Разбегаєвої, яка розглядає його як сукупність умов, що зумовлюють активність особистості щодо привласнення універсальних гуманістичних цінностей. Та інформація, що засвоюється під час навчання, є смислотворчою для особистості, а отже, дає поштовх для саморозвитку. На думку вченої, кожен суб’єкт знаходить власні смисли під час навчання, натомість цьому передують складна мисленнєва діяльність. Ідеальним продуктом аксіологічного середовища є людина, яка розуміє [382].

Досліджуючи освітній простір педагогічних ЗВО, О. Хмельова зауважує, що він апріорі є принципово ціннісним, натомість без спеціального проектування та реалізації ціннісно-сміслових складових так звана „аксіологічність” функціонувати не зможе. Це означає, що само по собі середовище ЗВО хоч і несе необхідний ціннісний потенціал для розвитку студента, натомість, без системної послідовної роботи у напрямку формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗВО цей процес буде дещо стихійним, реалізовуватись фрагментарно.

Так, аксіологічний простір М. Кудрявцева, О. Хмельова тлумачать як упорядковану специфічним чином систему освітніх середовищ, що реалізується через ціннісне ставлення суб’єктів цілісного освітнього процесу, а також організовану відповідно до специфіку педагогічного ЗВО. Складниками аксіопростору є середовища, що мають інтегративні характеристики: об’єктивне середовище (предметне); суб’єктивне

середовище (особистісне); когнітивне середовище (знаннєве); конативне середовище (поведінкове) [500, с. 145–148].

Інтегративним складником та зв'язувальним компонентом між такими середовищами є аксіологічні стосунки між учасниками – суб'єктами. Від ступеня їхньої гуманізації, уважають М. Кудрявцева, О. Хмельова, залежить ефективність функціонування аксіологічного простору.

Характеризуючи аксіологічні аспекти освітнього середовища ЗВО, О. Швабауер виокремлює такі його характеристики: цілісність (поєднання аксіологічного потенціалу соціально, культурного та творчого компонентів), варіативність (наповнення освітнього середовища різними смислами, видами діяльності, серед яких студент може обирати для себе як значущі, вибудовуючи власну траєкторію саморозвитку); діалогічність (творча взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу) [512, с. 136–139].

Дотичним до нашого дослідження є розвідки О. Мацефук, П. Разбєгаєва, які характеризують аксіологічне середовище (аксіосферу) як частину соціокультурного середовища, що формує ціннісну свідомість особистості засобом гуманітарного знання; духовно насичену атмосферу, що зумовлює світогляд, стиль мислення та поведінку залучених до неї суб'єктів; середовище, що стимулює потребу особистості долучитися до універсальних гуманістичних цінностей [295, с. 59]. Автори вважають, що аксіологічне середовище включає низку складних гуманітарних систем, а саме: людину, суспільство, культуру, під час взаємодії яких відбувається становлення особистості.

Отже, аксіологічне середовище ЗВО тлумачиться в руслі гуманістичної педагогіки та розглядається як сукупність умов та можливостей для розвитку та саморозвитку його суб'єктів; умова для розуміння, осмислення та прийняття необхідних для майбутнього фахівця цінностей у процесі професійної й фахової підготовки.

З іншого боку, смислове наповнення середовища ми розуміємо через категорію простір, тобто смисловий простір середовища визначається через провідні ідеї, принципи, зміст, технологій взаємодії між суб'єктами, що

лежать в основі такого середовища та обираються відповідно до потреб суб'єктів.

Смисловий простір освітнього середовища сучасних ЗВО убачається в переорієнтації позиції студента від пасивного слухача до активного суб'єкта освітнього процесу. Відповідно до цієї тези відбувається проектування сучасних освітніх середовищ на основі гуманістичних освітніх парадигм та з використанням відповідних педагогічних технологій.

У межах нашого дослідження смислове наповнення проєктованого нами освітнього середовища відбувається на засадах ціннісно-смислової парадигми, що на перший план висуває студента з його унікальною системою цінностей, інтересів, світогляду та здібностей. Відповідно, освітнє середовище є тим простором, де студент може обрати для себе щось таке (із розмаїття можливого, потенційного), у чому він убачає сенс, та таке, що сприятиме максимальному розкриттю його потенціалу, знаходженню себе та свого призначення (самоактуалізація), саморозвитку й самовдосконаленню.

Ретельний аналіз наукових поглядів на проблему освітнього середовища ЗВО, дослідження сутності аксіологічного середовища та його смислового простору дає нам підстави ввести в теорію та систему формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО категорію „**аксіологічно-смислове освітнє середовище**” закладів вищої освіти. *Аксіологічно-смислове освітнє середовище ЗВО ми розуміємо як комплекс умов (соціокультурних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних) та можливостей, що забезпечують упровадження аксіологічного складника в систему фахової підготовки майбутнього вихователя ЗДО та сприяють його особистісному й професійному становленню, постійному саморозвитку та самовдосконаленню, смислотворенню.*

Визначимо та схарактеризуємо **компоненти** аксіологічно-смислового освітнього середовища ЗВО, що сприятиме формуванню ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. До таких ми відносимо:

- *концептуальний* – провідна місія діяльності ЗВО, кінцева мета підготовки майбутнього фахівця, концептуальна основа такої підготовки;
- *інформаційний* – документальне забезпечення освітнього процесу (відповідна законодавча база, ОПП, навчальні плани, робочі навчальні програми, методичні вказівки тощо);
- *організаційний* – структурні підрозділи, кафедри, науково-дослідні лабораторії, студентські гуртки, студентські хаби, інші освітні, культурні та медичні установи;
- *матеріально-технічний* (аудиторний фонд, необхідне обладнання, наочність, медіапідтримка);
- *емоційно-смісловий* – атмосфера довіри, підтримки, порозуміння між суб'єктами освітнього процесу, взаємодія на засадах партнерства та співтворчості; емпатія;
- *діяльнісно-комунікативний* – взаємообмін цінностями та смислами під час різних видів діяльності: навчальної, соціально-гуманітарної, науково-дослідної, професійної;
- *технологічний* – сукупність традиційних та інноваційних технологій взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що мають смісловий характер; сукупність форм, методів, засобів формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО;
- *результативно-рефлексійний* – конкретні цінності та смисли, що необхідно сформувані в майбутніх вихователів ЗДО, моніторинг, корегування та вдосконалення ефективності аксіологічно-сміслового середовища, сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

До **характеристик** запропонованого ціннісно-сміслового середовища як складової системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО зараховуємо:

- *цілісність*, що свідчить про наявність загальної мети аксіологічно-сміслового середовища (сформувані відповідні ціннісно-сміслові орієнтації

майбутніх вихователів ЗДО), взаємодії всіх її складових;

– *діалогічність* – як провідна характеристика аксіологічно-сміслового середовища, де взаємодія суб'єктів середовища відбувається у процесі діалогу, полілогу;

– *відкритість* – взаємодія середовища ЗВО з іншими освітніми, культурними та медичними установами для створення можливостей включення майбутніх вихователів ЗДО в різні продуктивні види діяльності, що несуть ціннісно-сміслову навантаження. У нашому дослідженні передбачена взаємодія із закладами вищої освіти (для обміну досвідом), закладами дошкільної освіти (для проходження різних видів практик, поєднання навчальної та професійної діяльності, допомога в організації різних заходів, обмін досвідом), культурними закладами (театри, музеї, бібліотеки для занурення у світ культури), медичними закладами, зокрема, дитячими лікарнями, будинками дитини (для реалізації благодійних акцій, проведення різних благочинних заходів тощо);

– *інтенсивність* – насиченість різними організаційно-педагогічними умовами, можливостями, що сприяють формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, а також ступінь їхньої концентрації в аксіологічно-смісловому середовищі;

– *імерсивність* – максимальне наближення умов аксіологічно-сміслового середовища до майбутнього професійного середовища (тобто максимальне занурення в роль вихователя, уявлення себе в умовах здійснення професійних обов'язків);

– *смыслотворення* – аксіологічно-сміслову середовище сприяє обміну цінностями та смислами між суб'єктами такого середовища, знаходженню особистісних смислів кожним суб'єктом та на цій основі створюються нові смисли, що не були задані середовищем, але стають орієнтиром у діяльності її суб'єктів (*емерджентність*);

– *рефлексійність* – аксіологічно-сміслову середовище змодельовано таким чином, що спонукає кожного його суб'єкта до постійної рефлексії під

час будь якої діяльності.

На підставі наукових висновків Н. Асташової, В. Желанової, Н. Казидуб, Л. Разбегаєвої, О. Хмельової, О. Швабауер до *особливостей* аксіологічно-сміслового середовища зараховуємо:

- аксіологічно орієнтовану та компетентнісно зорієнтовану спрямованість;
- діалогічну взаємодію між усіма суб'єктами аксіологічно-сміслового середовища на засадах партнерства, що сприяє входженню у світ культури через взаємообмін культурними цінностями та смислами;
- орієнтацію на інтереси, потреби, мотиви майбутніх вихователів ЗДО;
- варіативність, що віддзеркалює рефлексивне управління освітнім процесом (відсутність жорстко запрограмованих форм і методів роботи з майбутніми вихователями ЗДО; гнучкість у використанні педагогічних технологій з урахуванням зовнішніх та внутрішніх чинників впливу);
- пріоритетне використання педагогічних технологій, що мають смислову спрямованість, спонукають до діалогу, рефлексії, а отже, сприяють формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО;
- провідну роль випускової кафедри як культурно-сміслового ядра закладу вищої освіти;
- взаємодію з різними соціальними інститутами (закладами освіти, культурними й медичними закладами) задля усвідомлення смислу майбутньої професії, формування ціннісної установки на пріоритетні загальнолюдські, професійні та індивідуально-життєві цінності;
- спонукання до пошуку смислу майбутніми вихователями в різних видах діяльності (навчальній, науково-дослідній, суспільно корисній і волонтерській, культурно-дозвіллевій тощо) та смислотворення.

Характеристика аксіологічно-сміслового середовища буде неповною без урахування етапів, відповідно до яких відбувається формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Отже, зупинимось на

динаміці **середовищеутворення** (категорія введена В. Желановою) в контексті системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці, що співвідноситься з її етапами: адаптивно-пізнавальним, діяльнісно-технологічним та смислотворчим.

Так, перший – адаптивно-пізнавальний – етап у часі збігається зі вступом до закладу вищої освіти та навчанням на першому курсі (I та II академічні семестри). Очевидно, що на цьому етапі відбувається адаптація майбутніх вихователів ЗДО до умов навчання, зміна соціальної ситуації розвитку, коли майбутній фахівець співвідносить свої можливості, систему ціннісно-сміслових орієнтацій з вимогами середовища, на основі чого виникають протиріччя, що в подальшому стають запорукою, каталізатором розвитку студента, зміни в ієрархії цінностей.

На цьому етапі процес середовищеутворення ми пов'язуємо з навчальною діяльністю та потенціалом провідних фахових дисциплін („Вступ до фаху”, „Дошкільна педагогіка: інтегрований курс”, „Історія педагогічної думки, освіти та дошкільного виховання. Дошкільна освіта в сучасних зарубіжних педагогічних концепціях”, „Методика розвитку художньо-мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку”), з одного боку. З іншого, – важливим вважаємо залучення до різних видів соціально-гуманітарної діяльності, а саме: суспільно корисної й волонтерської, культурно-дозвілєвої. Уважаємо, що за умови ефективного функціонування середовища розкривається ціннісний, смисловий, когнітивний, суб'єктний, рефлексивний, рекреативний потенціал таких видів діяльності. Завдяки включенню майбутнього вихователя ЗДО до аудиторної та позааудиторної видів діяльності, що насичена аксіологічним змістом, відбувається активна його адаптація до умов середовища, усвідомлення смислу професії, через усвідомлення, осмислення навчальної інформації; залучення до суспільно корисної діяльності створює основу для імерсивності середовища на адаптивно-пізнавальному етапі, що є запорукою для інтеріоризації цінностей загальнолюдського й професійного рівнів, узгодження ієрархії цінностей індивідуально-життєвого рівня. Активна

участь у культурно-дозвілєвій діяльності сприяє розкриттю свого творчого потенціалу, становленню позитивної самооцінки, самоактуалізації, а отже, усвідомленню особистісних смислів.

Наступний етап – діяльнісно-технологічний – розпочинається орієнтовно на другому курсі (III академічний семестр) та триває до завершення третього (кінець VI академічного семестру). Навчальна діяльність у межах фахових дисциплін поєднується з педагогічними практиками різних типів (ознайомчою, навчальною, у групах раннього віку, літньою тощо), що дає можливість повною мірою усвідомити, пережити досвід спілкування з дошкільниками. Посилюється роль суспільно корисної й волонтерської діяльності через взаємодію з різними соціальними інститутами (закладами дошкільної освіти, дитячими будинками, будинками для малюків, дитячими лікарнями), що сприяє емоційній включеності, розвитку емпатії, усвідомленні цінності дитинства, батьківства тощо. На цьому етапі відбувається імітація професійної діяльності в аудиторії (у межах дисциплін фахового спрямування, зокрема різних методик дошкільної освіти), та поза нею через поєднання навчальної та професійної діяльності, включення в науково-дослідну діяльність.

Отже, середовищеутворення на діяльнісно-технологічному етапі відбувається в межах фахових дисциплін, а також спеціально розробленого спецкурсу „Аксіологічні засади дошкільної освіти”, педагогічних практик та різних видів соціально-гуманітарної діяльності, отже, аксіологічно-сміслові середовище стає більш наближеним до реальних умов професійної діяльності, тобто його імерсивність набуває більш високого рівня, а майбутній вихователь ЗДО поступово перетворюється на активного суб’єкта освітнього процесу, що інтеріоризував провідні цінності, убачає в них особистісний смисл.

Останній – смислотворчий – етап системи розгортається на четвертому курсі (VII та VIII академічні семестри) та інтегрує навчальну, професійну діяльність, усі види позааудиторної роботи.

Середовищеутворення відбувається за рахунок остаточного відпрацювання професійних навичок у межах фахових дисциплін, виробничих практик, активної участі майбутніх вихователів у різних проєктах у межах позааудиторної роботи. Посилюється роль педагогічних практик, у межах яких майбутній вихователь ЗДО фактично виконує професійні обов'язки вихователя, з одного боку; з іншого, – відбувається активне залучення здобувачів освіти до науково-дослідної роботи (написання статей, тез, наукових проєктів, участь в олімпіадах і конкурсах різних рівнів тощо). Це надає можливість не лише розширити здобуті знання, а й продукувати власні смисли на основі вже прийнятих цінностей, що розширює й збагачує аксіологічно-сміслове середовище ЗВО.

На цьому етапі здобувач освіти орієнтується у своїй діяльності на провідні загальнолюдські цінності (Людина, краса, альтруїзм, милосердя, справедливість), чітко усвідомлює сутність, специфіку, провідні цінності майбутньої професії (дитина, дитинство, доброзичливість, відповідальність, толерантність, творчість, орієнтація на постійний саморозвиток та самовдосконалення), адже є фактично зануреним у професійну діяльність і в межах практик, і в межах науково-дослідної роботи. До завершення навчання відбувається усвідомлення власних індивідуально-життєвих цінностей, провідними з яких є здоров'я, родина, життєвий оптимізм тощо. Крім того, майбутній вихователь ЗДО поступово продукує власні смисли відповідно до прийнятих цінностей.

Резюмуючи, відзначимо, що система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО включає середовищний компонент, який ми розглядаємо крізь призму створення та функціонування у ЗВО аксіологічно-сміслового середовища – *комплекс умов (соціокультурних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних) та можливостей, що забезпечують упровадження аксіологічного складника в систему фахової підготовки майбутнього вихователя ЗДО та сприяють його особистісному й професійному становленню шляхом самоактуалізації, саморозвитку та*

самовдосконаленню, смислотворенню на основі визнаних цінностей.

Складниками аксіологічно-сислового середовища ЗВО є: концептуальний, інформаційний, організаційний, матеріально-технічний, емоційно-сисловий, діяльнісно-комунікативний, технологічний та результативно-рефлексивний компоненти. До провідних характеристик аксіологічно-сислового середовища зараховуємо: цілісність, відкритість, інтенсивність, імерсивність, смислотворення/емерджентність, діалогічність, рефлексійність.

Процес середовищеутворення розгортається відповідно до етапів системи: адаптивно-пізнавального, діяльнісно-технологічного, смислотворчого. Так, на адаптивно-пізнавальному етапі провідною є навчальна та соціально-гуманітарна діяльність, на діяльнісно-технологічному – навчальна й професійна, а на смислотворчому – професійна та науково-дослідна, що сприяє поступовому формуванню ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці – від усвідомлення сутності цінностей до їх активного відтворення й продукування.

3.2.5. Технологічний компонент.

Реалізація системи формування ціннісно-сислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці, аксіологічно-сислового середовища як її компонента уможлиблюється шляхом використання комплексу інноваційних педагогічних технологій сислового характеру. Під такими технологіями ми розуміємо педагогічні технології, що спрямовані на максимально діалогічну взаємодію учасників освітнього процесу, взаємообміну між ними цінностями й смислами, створенню сприятливого соціально-психологічного, емоційно насиченого клімату, перетворенню навчальних смислів у потреби, мотиви та життєві цілі здобувача.

Уважаємо, що серед розмаїття інноваційних педагогічних технологій найбільш удалими під час формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО стануть такі: діалогова технологія, технологія розв'язання моральних дилем, технологія розвитку критичного мислення, технологія навчального тренінгу, технологія роботи з медіатекстами.

Зупинимось більш детально на характеристиці сутності та аксіологічно-сміслового потенціалу кожної з них, а також шляхів їх реалізації.

Діалог як технологія взаємодії суб'єктів освітнього процесу ЗВО володіє значним аксіологічно-смісловим потенціалом, адже дає можливість обміну культурними смислами та цінностями. Слушною стає думка М. Бахтіна: „Життя за своєю природою діалогічне. Жити означає брати участь у діалозі... У цьому діалозі людина бере участь уся і всім життям: очима, губами, руками, душею, духом, всім тілом, учинками” [69, с. 365]. Автор розглядає діалог як засіб, що сприяє ефективному пізнанню в ході міжособистісного спілкування різних суб'єктів, оскільки тут „трапляються цілісні позиції, цілісні особистості” [Там само, с. 361–373].

Р. Вегериф (R. Wegerif) тлумачить діалог як відкритий простір смислу, що сприяє розумінню власного „Я”, допомагає зрозуміти унікальність та смислову наповненість іншого [558].

Використання діалогу як педагогічної технології розвитку суб'єктності майбутніх педагогів обґрунтовано в студіях О. Ліннік, яка характеризує таку технологію як засіб культурного взаємообміну ціннісними смислами між суб'єктами освітнього процесу під час комунікації [271, с. 189]. Дослідниця вважає, що навчальний діалог можна розглядати у трьох векторах: як діалог суб'єктів (у системах „викладач – студент”, „студент – студент”); діалог ідей (концепцій, розв'язання проблемних ситуацій); діалог культур (культурних цінностей викладача і студента, культури майбутньої професії та культури навчання, глобальної культури нації та культури ЗВО); діалог із собою (мисленнева діяльність, що характеризує процеси усвідомлення знання,

проникнення в глибину думок, відкриття чогось нового) [Там само].

Висновки О. Ліннік мають для нас принципову значущість, адже авторка наголошує на тому, що саме в процесі діалогу студент співвідносить власну систему цінностей з цінностями різних культур (національної, культури закладу вищої освіти, культури різних викладачів тощо). Під час такої „зустрічі культур” відбувається процес інтеріоризації цінностей, тобто формування ціннісних орієнтацій, усвідомлення смислів.

Н. Асташова у своїх розвідках обґрунтовує необхідність моделювання діалогічного простору в умовах ЗВО для розвитку аксіосфери майбутніх педагогів, визнаючи, що в процесі діалогу „відбувається обмін інформацією і по суті розмови, і про суб'єктів, їхній внутрішній світ, рівень сформованості комунікативної та діалогічної культури. У цьому процесі важливим є пошук смислу цінностей, що спирається на багатогранну палітру переживань” [26, с. 59].

Подібна думка відображена в розвідках О. Бочкарьової, яка досліджує сутність діалогічного навчання та аксіологічний потенціал діалогу як педагогічної технології. Учена зазначає, що в процесі дидактичного діалогу відбувається така взаємодія між суб'єктами, що заснована на „духовному спілкуванні, інтелектуальному пошуку та смислотворенні” [98, с. 161]. У процесі такого спілкування формується так званий „психологічний простір діалогу”, тобто це свого роду місце, де відбувається пошук нових креативних рішень складних педагогічних проблем на основі насиченого духовного обміну смислами та цінностями між суб'єктами діалогу: „учасники дидактичного діалогу оволодівають новими смисловими позиціями партнерів, внутрішньо змінюючись самі. Особистість ... „розширює” себе за рахунок позицій партнерів” [Там само].

Завдяки діалогу, на думку О. Бочкарьової, відбувається становлення особистісної та професійної позиції студента, стає більш ефективним процес індивідуалізації та усвідомлення власного „Я” майбутнім фахівцем, відбувається самоствердження власної цінності, активний розвиток

емпатійних здібностей [98; 100, с. 14]. Крім того, авторка вважає, що провідний сенс діалогу в навчанні – це відкриття себе кризь іншого. У процесі діалогу особистість нібито бачить себе в дзеркалі іншого; під час такого віддзеркалення й відбувається індивідуалізація, формуються ціннісно-сміслові орієнтації [99, с. 141].

Зауважимо, що дидактичний діалог стає можливим завдяки активному внутрішньому діалогу: „діалогічне навчання будується на основі внутрішнього діалогу, що фіксує позицію здивування та проблемності в нестандартній педагогічній ситуації” [Там само, с. 162].

З. Карпенко вважає, що освітній діалог сприяє моделюванню таких навчальних ситуацій, що ініціюють у студентів смислові переживання як основу набуття подальшого професійного досвіду. Безпосередня діалогізація навчального матеріалу може здійснюватися, на думку автора, завдяки певним характеристикам самого діалогу, а саме: контекстуальність, відкритість, спонукальна модальність педагогічного мовлення, метафоричність предметного змісту [208, с. 18–20].

До провідних характеристик діалогової технології дослідники відносять:

– *гуманістичність*, оскільки діалог передбачає рівність суб’єктів, повагу до думки кожного, емпатійність (Е. Трубникова);

– *культурологічність* – через можливість обміну думками, смислами тощо, а в ньому трапляються цінності різних поколінь під час взаємодії в системі «викладач – студент» (В. Біблер, О. Ліннік, Е. Трубникова);

– *варіативність* – оскільки в діалозі можуть бути задіяні суб’єкти з різним рівнем духовної культури, з одного боку, також діалог передбачає і схожі, і протилежні за полюсом думки, погляди – з іншого (Н. Асташова, Е. Трубникова);

– *динамізм* – для діалогу значущими є багатство смислів, мобільність, внутрішня напруга, активний пошук творчих рішень, що змушує його бути ніби «живим організмом» (Н. Асташова);

– *комунікативність* – у класичному розумінні передбачає обмін думками, позиціями, міркуваннями або дискусію з метою знаходження істини; ми вважаємо, що така характеристика діалогу має розглядатися крізь призму ціннісно-сислової комунікації (термін Е. Трубникової), що формує в особистості уявлення про своє місце та місію в житті (М. Бахтін, Е. Трубникова);

– *креативність* – результатом різних видів діалогів може стати народження нових ідей, концепцій, поглядів, смислів (Е. Трубникова).

Ми вважаємо, що діалогу притаманна така характеристика, як *смыслотворення*, адже в процесі діалогічної взаємодії відбувається „зустріч” різних систем цінностей (що є унікальною для кожної особистості) та смислів, у результаті чого суб’єкти освітнього процесу взаємозбагачуються та доповнюють і розширюють свою ціннісну систему, у результаті чого народжуються нові смисли, що мають для особистості аксіологічний зміст.

З огляду на потужний аксіологічний потенціал діалогової технології, вважаємо за доцільне її використання у фаховій підготовці майбутнього вихователя ЗДО з метою формування у нього ціннісно-сислових орієнтацій на кожному етапі, зокрема: адаптивно-пізнавальному, діяльнісно-технологічному, смылотворчому. Так, під час реалізації першого етапу діалог, що ініціюється викладачем, активно влітається в навчальний напрям діяльності зі здобувачами, де під час аудиторної роботи (лекційні та практичні заняття) уможлиблюється за допомогою таких методів як: дискусія, полілог, внутрішній діалог тощо. Під час реалізації другого – діяльнісно-технологічного – етапу діалог присутній на кожному аудиторному занятті, використовується і в межах інших технологій, що доводить їх взаємообумовленість. Смылотворчий етап передбачає діалогічне спілкування не лише в системі „викладач– студент”, а і у процесі взаємодії майбутніх вихователів ЗДО старших курсів із здобувачами молодших курсів, із дітьми в межах педагогічних практик.

Наголошуємо, що діалогова технологія має місце не лише під час

навчальних занять, тобто в аудиторній роботі, а й під час взаємодії суб'єктів освітнього процесу в позааудиторний час, зокрема в межах соціально-гуманітарної, науково-дослідної діяльності, вільного спілкування в системах „викладач – студент”, „студент – студент”. Крім того, діалог в означених системах відбувається не лише під час реалізації технології як такої, а й використовується в межах усіх інших технологій роботи з майбутніми вихователями ЗДО, що суголосно ідеям ціннісно-сміслової парадигми в освіті.

Технологію розв'язання моральних дилем пов'язуємо з іменем Л. Колберга (L. Kohlberg), який розробив серію моральних дилем, що дало поштовх для становлення спеціальної технології. В Оксфордському словнику знаходимо таке тлумачення дилеми – вибір між двома альтернативами, кожна з яких не є бажаною [550].

У науковій літературі існує поняття „моральні дилеми”, що було виокремлено ще Л. Кольбергом (L. Kohlberg) [546]. Згодом з'являються варіації – „етичні дилеми” (В. Горбунова), „морально-етичні дилеми”, „метод моральних колізій”. Проте сутність методу не змінюється та полягає у створенні ситуації морального вибору між двома альтернативними рішеннями, що здійснюється під керівництвом викладача [136].

У студіях Н. Холод моральна дилема розуміється як ситуація, що торкається внутрішнього світу людини та де вибір рішення є важким. Така ситуація вимагає її оцінки, спонукає розмірковувати про такі моральні категорії, як добро/зло, істина/хибність тощо. Авторка визнає моральні дилеми в якості ефективного засобу морального виховання, оскільки вони спонукають активізацію пізнавальної поведінки та особистісні переживання й емоційну сферу [501, с. 69]. Висновки дослідниці дають можливість зрозуміти, що під час вирішення моральних дилем студенту доводиться емоційно пережити ситуацію, осмислити її та прийняти рішення відповідно до власного досвіду, моральних переконань і тих ціннісних орієнтирів, що притаманні майбутньому фахівцю. Відповідно, метод моральних дилем може стати і діагностичним інструментарієм для визначення наявних ціннісно-

сміслових орієнтацій особистості, і засобом формування таких орієнтацій.

Підтвердження такої тези знаходимо в працях Т. Тормишової, яка вважає, що обговорення моральних дилем створює сприятливі умови для активізації когнітивних та афективних процесів особистості студента, адже протиріччя, закладене в ситуації, впливає на внутрішній світ особистості, її душевний стан, викликає гаму емоцій, тим самим стаючи „стимулятором емоцій”, що, своєю чергою, породжує певні смисли [472]. Уважаємо, що саме така емоційна-смілова внутрішня робота сприяє усвідомленню та осмисленню різних цінностей, що набувають значущості та трансформуються в ціннісні орієнтації майбутніх вихователів ЗДО.

Ці автори додають, що метод моральних дилем доцільно використовувати і в аудиторній роботі, тобто в межах різних курсів, що передбачені навчальним планом, і в позааудиторній діяльності (гуртки, дискусійні клуби, центри, хаби тощо).

Ю. Назарова визначає моральну дилему як ситуацію морального вибору, що має два різні шляхи, але рівною мірою аргументованих рішень. Учена справедливо наголошує, що в процесі вирішення моральної дилеми (реально наявної або штучно створеної) учасникам доводиться відчувати конфлікт цінностей та здійснювати пошук шляхів вирішення дилеми. Ю. Назарова зауважує, що універсального вирішення моральних дилем не існує, адже розв’язання проблеми завжди має ситуативний характер, крім того, залежить від моральних принципів особистості, наявної в неї системи цінностей та відповідних орієнтацій. З іншого боку, у процесі вирішення моральних дилем, як зазначає авторка, відбувається трансформація ціннісних орієнтацій особистості, оскільки вона стикається з сильним за емоційною природою протиріччям [313, с. 403–405].

У розвідках Т. Голікової використання моральних дилем дещо алгоритмізується, що надає такому засобу рис технологічності. Так, досліджуючи проблему формування моральної поведінки підлітків, авторка пропонує таку послідовність у використанні моральних дилем:

- підготовчий етап, де педагог обирає моральну дилему відповідно до теми, здійснює добір форм, методів та засобів роботи з нею;
- етап-презентація, коли педагог пропонує учням моральну дилему, що потребує морального вибору; учні сприймають дилему;
- етап-пояснення – педагог переконується, що кожному зрозуміло сутність дилеми за допомогою запитань; учні – відповідають на питання;
- етап первинного прийняття рішення – педагог орієнтує учнів на первинне прийняття рішення, з'ясовуючи рівень сформованості моральних якостей учнів; учні приймають рішення на основі відкритого голосування, обираючи один з варіантів;
- дискусивний етап – педагог організовує дискусії в мікрогрупах; учні висловлюють власну думку, добираючи аргументи, обирають представника з мікрогрупи, який буде „захищати” вибір;
- корекційний етап – педагог ставить додаткові питання з метою розкриття поліаспектності проблеми, корегує вибір; учні відповідають на питання, аналізують моральну дилему з усіх боків, ще раз піддають корекції попередній вибір;
- етап остаточного прийняття рішення – педагог виявляє ефективність корекційного етапу, пропонує учням вторинне голосування; учні – переосмислюють моральну дилему й повторного приймають рішення, голосуючи;
- етап соціоморальної рефлексії – педагог підводить підсумки, учні здійснюють рефлексію власної позиції в дилемі;
- прогностичний етап – педагог прогнозує подальші завдання морального виховання учнів; учні використовують результати прийнятих рішень у реальному житті [138, с. 14–15].

В. Горбунова також пропонує авторський алгоритм розв'язання етичних дилем – ситуацій, у яких „кожний вибір має етичні застереження, завжди потребують вирішення і, як правило, нагального”, в основі етичної дилеми конфлікт цінностей [142, с. 28]. До етапів розв'язання дилеми авторка

відносить:

- визначення етичної дилеми (усвідомлення й конкретизація етичного конфлікту, міркування з приводу шляхів його розгортання);
- визначення суб'єктів конфлікту та ціннісного дисонансу між ними;
- пошук шляхів ціннісного компромісу [Там само].

Отже, використання моральних дилем підпорядковується чіткому алгоритму, який можна застосовувати й у вищій школі. Уважаємо, що під час такої роботи майбутні фахівці мають змогу зануритись у проблему та, відповідно до власних ціннісних орієнтацій зробити моральний вибір. У процесі вирішення протиріччя, закладеного в дилемі, спрацьовують механізми емоційного включення та рефлексії, що сприяють трансформації цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації, адже студент має реальну можливість емоційно „пережити” ситуацію, здійснити саморефлексію власної ціннісно-сміислової системи.

У нашому дослідженні ми визначаємо *технологію розв'язання моральних дилем* як педагогічну технологію, яка передбачає поетапне занурення в ситуацію, що містить складне моральне протиріччя, розв'язання якого сприяє формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх фахівців.

Під час реалізації технології важливим є дотримання низки принципів, а саме:

- принципу врахування суб'єктивного досвіду майбутніх вихователів та наявної в них системи ціннісно-сміслових орієнтацій;
- принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системах „викладач – студент”, „студент – студент” під час роботи з моральною дилемою;
- принципу поваги до думки майбутніх вихователів ЗДО;
- принципу врахування емоційного стану майбутніх вихователів під час роботи з моральною дилемою.

Принципово важливим моментом у процесі використання моральних дилем для формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів є усвідомлення студентами відсутності правильного/неправильного

погляду/думки.

Такі моральні дилеми ефективно пропонувати студентам у вигляді текстів, проблемних ситуацій (як приклад у контексті дисциплін, що передбачені навчальним планом), художніх відеофільмів, де герой має зробити складний моральний вибір з подальшим обговоренням (метод відеокейсів) тощо.

У процесі роботи над моральною дилемою пропонуємо дотримуватись такого алгоритму:

- ознайомлення із сутністю моральної дилеми;
- сумісне обговорення протиріччя, що закладено в основу моральної дилеми з визначенням провідних суб'єктів ситуації;
- визначення шляхів вирішення моральної дилеми з подальшим обговоренням ймовірної перспективи як наслідку вибору;
- підбиття підсумків.

Як бачимо, використання такої технології буде ефективно і в аудиторній, і в позааудиторній роботі, що органічно вплітається в концепцію побудови системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

Технологію розвитку критичного мислення також зараховуємо до таких, що має смисловий характер, адже в її основі, з одного боку, – діалог, що містить ґрунтовне смислове наповнення, з іншого, – активна робота практичного характеру, що дозволяє студентам формувати необхідні навички, діяти відповідно до загальнолюдських, професійних та особистісних ціннісних орієнтирів.

Теоретико-методологічне підґрунтя технології розвитку критичного мислення репрезентовано студіями Л. Виготського, Д. Дьюї, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, які однією з характеристик розуму визначають його критичність.

Аналіз зарубіжних (Д. Клустер, К. Мередіт, Д. Стілл, Ч. Темпл, Д. Халперн; І. Бердникова, С. Заїр-Бек, Т. Зикова, М. Кларін, О. Коржуєв,

Т. Сапух, Ю. Храмова, І. Шерихова) та вітчизняних (А. Авершин, Є. Архіпова, І. Глазкова, Ж. Давидова, Л. Києнко-Романюк, О. Ковалевська, М. Починкова, С. Терно, Т. Хачумян, В. Ягоднікова, Т. Яковенко та ін.) досліджень проблеми розвитку критичного мислення дозволяє говорити про два провідні напрями щодо його трактування.

У межах першого – *когнітивного* – воно характеризується як певний тип мислення, провідними характеристиками якого є самостійність, рефлексивність, осмисленість та орієнтація на цінності:

– вид мисленнєвої діяльності, що спрямовано на виявлення ступеня відповідності/невідповідності того чи того продукту прийнятим стандартам або власній позиції критика, що включає операції аналізу, порівняння, сприяє смислового самовизначенню студента стосовно певних явищ та їх активному перетворенню (Т. Ібрагімов) [196];

– рефлексивне мислення (перевіряє, аналізує само себе), що дозволяє об'єктивно розмірковувати та логічно вчиняти відповідно до здорового глузду, дає можливість подивитись на речі з різних поглядів та відмовитись від власних упереджень, визначити нові можливості щодо вирішення проблем (Є. Архіпова, О. Ковалевська, О. Коржуєв); [23, с. 36; 226].

Другий напрям – *технологічний* – розкриває дефініцію „критичне мислення” як метод, систему, педагогічну технологію та діалогічний спосіб взаємодії в системі „викладач – студент”:

– педагогічна технологія, що сприяє ефективному запам'ятовуванню матеріалу на основі механізму осмислення (І. Бердникова, М. Починкова) [75; 368];

– технологія, що сприяє розвитку ефективного типу мислення, обробки навчальної інформації (В. Ягоднікова);

– технологія, що сприяє формуванню духовних цінностей особистості (Ж. Давидова);

– специфічна взаємодія викладача та студента, у процесі якої в останнього формуються дослідницькі навички та система ціннісно-

сміслових орієнтацій (Т. Зикова, О. Іванова, Д. Корнєєв, Ф. Хабібуллін, Ю. Храмова, І. Шерихова).

Як бачимо, принциповим тут є дві тези: перша стосується самостійності, *осмисленості* та рефлексивності такого типу мислення, тобто особистість активно переробляє інформацію, оцінює її, бере для себе значуще; з іншого боку, розвиток такого мислення вбачається можливим лише в аксіологічно спрямованому середовищі, де інформація пред'являється не у вигляді готового тексту, а як поле для роздуму, подальшого діалогу та визначення власної позиції, тобто сама *інформація є лише певним стартом для подальшого осмислення та рефлексії*.

У сучасному педагогічному просторі більшість учених сходяться на думці, що процес розвитку критичного мислення студентів набуває рис технологічності та здебільшого розуміється саме як педагогічна технологія (І. Бердникова, О. Ваганова, Т. Зикова, Г. Мусіна-Мазнова, М. Прохорова, Г. Селевко, З. Сколота, Ю. Храмова, І. Шерихова, В. Ягоднікова та ін.), в основі якої закладено процеси осмислення інформації, активна рефлексія з приводу усвідомленого. Крім того, технологія передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію на діалогічних засадах між усіма учасниками. Очевидно, що такі вихідні концептуальні положення технології створюють підґрунтя для її використання у формуванні ціннісно-сміслових орієнтації майбутніх вихователів. Проаналізуємо її з погляду аксіологічного потенціалу у фаховій підготовці майбутніх вихователів ЗДО.

Так, ґрунтовні дослідження в галузі розвитку критичного мислення було зроблено Д. Халперн, яка трактує його крізь призму технологічного підходу й подає таке визначення критичного мислення – це використання когнітивних технік та стратегій, що підвищують вірогідність отримання необхідного результату. Авторка вважає, що будь-яка інформація, подана у вигляді тексту (навчального, розважального характеру), запам'ятовується лише тоді, коли особистість убачає в ній певний смисл [499]. Тобто зміст тексту має стати значущим для студента, таким, що торкнеться його

внутрішнього світу, матиме смислове навантаження. Лише в цьому випадку запам'ятовування, а отже, процес навчання, стануть ефективними. Подібну думку розвивають і сучасні дослідники, зокрема І. Бердникова, яка зауважує, що розвиток критичного мислення стає можливим у самостійній мисленнєво-рефлексивній діяльності студента [75]. Імовірно, що під час такої діяльності відбувається осмислення інформації, у результаті якого студент виокремлює в ній певний сенс для себе, тобто вбачає в ній цінність.

І. Бердникова наголошує, що технологія розвитку критичного мислення володіє значним педагогічним потенціалом, а саме:

- стимулює пізнавальний інтерес до матеріалу, що вивчається (активізує мотивацію навчання);
 - підвищує ефективність самостійної роботи;
 - розвиває вміння щодо адекватної самооцінки;
 - розвиває комунікативну компетентність;
 - формує навички аргументації власної думки та розвиває толерантність до думки інших;
 - допомагає подолати поведінкові стереотипи [74, с. 42].
- Очевидно, що розвиток таких знань, умінь та якостей студентів тісно пов'язані з формуванням ціннісно-смислових орієнтацій, оскільки інтерес до навчання, отримання знань уже має аксіологічну основу та є запорукою самовдосконалення. З іншого боку, розуміння себе та адекватна самооцінка також сприяють становленню ціннісної самосвідомості шляхом усвідомлення власних ціннісних пріоритетів та смислу життя.

У студіях Ж. Давидової доведено, що технологія розвитку критичного мислення сприяє формуванню духовно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, оскільки розвиток певних якостей особистості (суб'єктність, рефлексійність, критичне сприйняття інформації) є запорукою формування моральних орієнтирів людини. Авторка доводить, що суб'єктність та духовність – взаємопов'язані процеси цілісного становлення особистості, оскільки перший передбачає активне втручання особистості в дійсність,

впливає на її саморозвиток. Відповідно, у процесі такого саморозвитку відбувається активне осмислення цінностей та становлення духовності [150, с. 280].

Схожою є думка Ж. Давидової з Т. Сапух стосовно рефлексивних процесів, що активує технологія розвитку критичного мислення. Саме завдяки рефлексії студент має можливість усвідомити власну унікальність, індивідуальність та загалом своє призначення: „Через рефлексію здійснюється „погляд на себе з боку”, а також співставлення виявлених соціальних духовних цінностей із власним внутрішнім світом. У результаті такого типу критичного переосмислення власної особистості, в її психологічній структурі з’являються духовно-ціннісні новоутворення, які сприяють переосмисленню уявлень про себе” [150, с. 281].

Н. Калашникова додає, що завдяки критичному мисленню особистість визначає свої місце та роль у системі соціальних стосунків, надає оцінку провідним соціальним нормам та цінностям для того, щоб мати можливість прийняти чи відмовитись від них [202, с. 128]. Як бачимо, авторка говорить про вибудовування особистістю власної траєкторії життєвого шляху в межах соціалізаційних процесів, де важливо не втратити свою індивідуальність. Натомість, індивідуалізація в мінливому соціумі може відбуватися з певними деформаціями, вибором таких ціннісних орієнтирів, що унеможливають духовний розвиток особистості. Саме технологія критичного мислення покликана зробити процес індивідуалізації успішним, таким, що дасть можливість особистості майбутнього вихователя ЗДО розвиватись гармонійно та самовдосконалюватись.

Важливою для нашого дослідження є теза про необхідність діалогічної комунікації між суб’єктами для ефективної реалізації технології розвитку критичного мислення. Тут є слушною думка О. Іванової, Д. Корнеєва, Ф. Хабібুলліна: „комунікація є загальною умовою для оволодіння критичним мисленням” [197, с. 110]. Автори наголошують на суб’єкт-суб’єктній взаємодії («*face-to-face communication*») як важливій умові

реалізації технології, що, своєю чергою, є умовою формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх фахівців, зокрема й майбутніх вихователів ЗДО. Схожа думка простежується в розвідках Т. Зикової, Ю. Храмової, І. Шерихової, які зауважують, що під час реалізації технології критичного мислення викладач має відмовитись від низки стереотипів, а саме: обов'язкове оцінювання, корекція відповідей, знання викладачем усіх відповідей на проблемне питання тощо [192]. Таке розуміння позиції викладача та студента в освітньому процесі цілком збігається з ідеями ціннісно-сміислової освітньої парадигми в освіті.

Аналіз праць учених, присвячених проблемі реалізації технології розвитку критичного мислення, дозволяє виокремити низку принципів, дотримання яких є необхідною умовою для формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО:

- принцип усвідомленості інформації, її смислової насиченості;
- принцип проблемності матеріалу, що вивчається;
- принцип діалогічної взаємодії в системах „викладач – студент”, „студент – студент”;
- принцип зворотного зв'язку, рефлексійності [311; 509].

Чимало дослідників технології розвитку критичного мислення (О. Ваганова, І. Жогова, Т. Зикова, Т. Ібрагімов, О. Кузіна, М. Прохорова, Ю. Храмова, І. Шерихова, В. Ягоднікова) наголошують на алгоритмізації роботи зі студентами та до відповідних етапів відносять:

- етап ціле-мотиваційний (етап виклику або ревокація) – актуалізація набутих знань, мотивація на подальшу активну роботу, постановка відповідної мети;
- етап осмислення – безпосередня робота з різними текстами, усвідомлення та осмислення поданої інформації, оцінка її значущості;
- етап рефлексивний – розмірковування над інформацією, коли відбувається вироблення персональної позиції студента щодо сутності та значущості тексту [172, с. 231; 192; 196; 412, с. 212; 416; 445; 526].

Як бачимо, на другому та останньому етапах відбувається осмислення інформації, її ціннісного контексту, а отже, усвідомлення цінностей та порівняння їх з власною системою цінностей з подальшою трансформацією у ціннісно-сміслові орієнтації (див. рис. 3.3).

Як видно зі схеми, у ході реалізації технології розвитку критичного мислення відбувається поступова трансформація цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації, натомість, застосування різних педагогічних технологій смислового характеру, зокрема технології розвитку критичного мислення, лише дають можливість розмірковування над різними цінностями, запускають механізми їх осмислення, критичної оцінки, співвідношення з реаліями життя та власною системою ціннісно-сміслових орієнтацій.

Сутність етапу з погляду розвитку критичного мислення	Етап технології розвитку критичного мислення	Сутність етапу з погляду формування ціннісно-сміслових орієнтацій
Постановка мети діяльності, подача нової інформації (у вигляді проблеми), спонукання до активної роботи	Ціле-мотиваційний етап (виклик)	Знайомство з проблемою та протиріччям, що в ній закладено, первинна оцінка інформації з погляду власної системи цінностей
Безпосередня робота з текстом (проблемно-сміслового наповнення), осмислення інформації, її оцінка	Етап осмислення	Осмислення інформації з погляду культурної системи цінностей, співвідношення із власною системою цінностей, виявлення протиріч
Вироблення власної позиції щодо смислового наповнення текстів	Рефлексійний етап	Запуск механізму трансформації усвідомлених цінностей та смислів у ціннісно-сміслові орієнтації студента на основі глибокої рефлексії осмисленої інформації

Рис. 3.3. Співвідношення етапів технології розвитку критичного мислення та формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО

Зауважимо, що технологія розвитку критичного мислення містить значний арсенал форм та методів роботи з майбутніми вихователями ЗДО, які мають інтерактивно-сміслову спрямованість, а саме: дискусія, дебати, мозковий штурм, діалог, написання есе, метод рефлексивного письма, метод вдумливого читання, портфоліо, „словникова карта”, технологія розв’язання проблемних завдань, графічні організатори, синквейн, ментальні карти, концептуальне колесо, вебквести, фішбоун, ромашка Блума тощо. Характеристика кожного методу технології розвитку критичного мислення з погляду формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів наведено в *додатку Б*.

Отже, технологія розвитку критичного мислення володіє могутнім аксіологічним потенціалом та її використання для формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО цілком виправдано через низку причин: по-перше, це дозволяє усвідомити смисл певних подій, явищ, смисловий контекст різних текстів; по-друге, сприяє виробленню власного погляду на будь-яку проблему, що запускає механізм індивідуалізації та студент звикає мислити самостійно; по-третє: суб’єкт-суб’єктна взаємодія між викладачем та студентами допомагає становленню суб’єктності майбутнього вихователя, що є запорукою формування в нього необхідних ціннісно-сміслових орієнтацій. Означену технологію доцільно використовувати протягом усього періоду фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО в межах навчального напрямку, а також під час реалізації науково-дослідного напрямку роботи на діяльнісно-технологічному та смислотворчому етапах.

Тренінгова технологія сьогодні є однією з найбільш затребуваних в освітньому процесі закладів вищої освіти, оскільки володіє значним потенціалом щодо формування необхідних знань, умінь, навичок та важливих професійно-особистісних якостей у майбутніх фахівців, з одного боку, допомагає встановити суб’єкт-суб’єктні стосунки в системі „викладач – студент” – з іншого. Ми вважаємо, що технологія навчального тренінгу

сприятиме формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО шляхом діалогічної взаємодії між учасниками тренінгу, адже відомо, що смислу неможливо навчити, його можна лише винайти у процесі різних видів діяльності, „прожити”, а потім трансформувати у відповідні ціннісно-сміслові орієнтації (К. Роджерс, Д. Леонт'єв, В. Франкл).

Зауважимо, що тренінгова технологія в сучасному науковому полі розуміється як особистісно зорієнтована технологія навчання, що сприяє отриманню нової інформації, модифікації знань, поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття необхідного досвіду в спеціальному середовищі [277]. Нам також імпонує визначення Н. Свиридової, яка тлумачить тренінгову технологію як таку педагогічну технологію, що характеризується високою активністю учасників та цілеспрямованим застосуванням сукупності різних методичних засобів, що дозволяють виробити необхідні професійні навички та психічні новоутворення шляхом багаторазового повторення окремих елементів в умовах імітації професійного середовища (емерсивність) [415, с. 102].

Сьогодні існує чимало видів тренінгів, натомість, ми дотримуємось класифікації, наведеної В. Никандровим, який за критерієм „провідна мета” виокремлює:

– психокорекційний тренінг – спрямований на зміни психічної сфери людини з кінцевою метою вдосконалення самосвідомості, поведінки або професійної діяльності людей/груп;

– методичний тренінг – спосіб навчання фахівців виконання тренінгової роботи;

– психотерапевтичний тренінг – різновид психокорекційного тренінгу, що має на меті отримання психотерапевтичного ефекту (широке коло психічних змін людини, які сприятимуть розв'язанню внутрішніх конфліктів та кризових станів);

– тренінг особистісного розвитку – спрямований на вдосконалення особистісних якостей і самосвідомості людини, що призведе до оптимізації

поведінки та самореалізації;

– навчальний тренінг – націлений на набуття майбутнім фахівцем нових знань, розвиток умінь і/або вироблення навичок у певних галузях соціальної активності людини;

– організаційний тренінг – спрямований на вдосконалення спільної діяльності колективу та отримання організаційного ефекту [319].

У процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО доцільно використовувати навчальний тренінг, що дасть можливість інтегрувати освітню мету (формування необхідних знань, умінь та навичок) та запустити механізм формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх фахівців (усвідомлення сутності цінностей, надання їм смислового забарвлення через механізми емпатії, рефлексії, інтеріоризації).

Зупинимось на характеристиці технології навчального тренінгу з погляду її аксіологічного потенціалу.

Перш за все, у процесі тренінгової роботи створюється середовище невимушеності, довіри, взаємної підтримки, тобто максимально комфортне для інтеракції. Майбутні вихователі ЗДО мають можливість вільно висловлювати власну думку з приводу проблеми, що обговорюється, співвіднести власну систему цінностей з іншими. Саме в такому середовищі створюються всі можливості для ефективного діалогу, у процесі якого відбувається обмін цінностями, запускається механізм формування ціннісно-смислових орієнтацій. Важливим є той факт, що тренінг дозволяє імітувати професійне середовище, у яке потрапить майбутній вихователь ЗДО у подальшій професійній діяльності.

По-друге, тренінгова робота налаштовує на суб'єкт-суб'єктну взаємодію між викладачем та студентами, у процесі якої останні стають більш активними, виявляють ініціативу під час розв'язання проблемних ситуацій. У цьому сенсі С. Гусаківська зазначає: „...схвалення спроби саморозкриття будь-кого з учасників стимулює зростання його впевненості в собі, розширення сфери самоусвідомлення, набуття особистісного досвіду,

засвоєння нових знань” [147]. Тобто під час тренінгу авторитарна позиція педагога є апріорі неможливою, адже тоді втрачається провідна дидактична мета та сенс тренінгової технології – навчити самостійно вирішувати проблемні ситуації на основі критичного осмислення різної інформації. Саме суб’єкт-суб’єктна взаємодія сприяє розумінню, усвідомленню цінностей, активній рефлексії з приводу власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій, що сприяє інтеріоризації позитивних цінностей.

По-третє, за умови суб’єкт-суб’єктної взаємодії між учасниками тренінгу в умовах комфортного середовища відбувається становлення «Я-концепції» майбутнього фахівця [244]. Самопізнання, що відбувається в умовах тренінгової роботи, зумовлює вироблення адекватної самооцінки, віри у власні сили, здатність до саморегуляції тощо. Відбувається інтенсивне співвідношення власних пріоритетних цінностей з цінностями інших, переосмислення та прийняття позитивних цінностей.

Отже, упровадження технології навчального тренінгу в процес фахової підготовки майбутніх вихователів сприятиме:

- підвищенню рівня вмотивованості студентів, ефективному запам’ятовуванню нового матеріалу;
- створенню сприятливого середовища для комунікації та суб’єкт-суб’єктної взаємодії в системах „викладач – студент”, „студент – студент”;
- розумінню та усвідомленню майбутніми вихователями ЗДО позитивних цінностей і особистісного, і професійного характеру;
- запуску психолого-педагогічних механізмів трансформації цінностей у необхідні ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО.

Технологію навчального тренінгу доцільно використовувати у межах всіх напрямів роботи як з майбутніми вихователями ЗДО протягом чотирьох років навчання, так і з представниками професорсько-викладацького складу кафедр під час ознайомлення з ідеями ціннісно-сміслові освітньої парадигми.

У процесі фахової підготовки студенти, зокрема майбутні вихователі ЗДО, постійно залучені до опрацювання текстів різних типів і в аудиторній, і в

позааудиторній діяльності. Слушною з цього приводу вбачаємо думку М. Бахтіна про те, що саме текст є первинною даністю всіх наукових дисциплін [69].

Зважаючи на те, що сучасні студенти, зокрема майбутні вихователі ЗДО, живуть і навчаються в умовах інформаційної епохи, не можна ігнорувати той факт, що медіатехнології є могутнім чинником їхньої соціалізації, а отже, формування ціннісно-сміслових орієнтацій здобувачів, на чому було наголошено вище. Саме тому ми вважаємо за необхідне використовувати різні медіатексти як субкатегорію текстів у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО та спроектувати цей процес таким чином, щоб медіатексти усвідомлювались майбутніми фахівцями не лише як контент розважального характеру, а й як такий, що містить глибокі соціально-культурні смисли та цінності. Отже, в якості наступної педагогічної технології смислового характеру ми визначаємо **технологію роботи з медіатекстами**.

Аналіз теоретичних розвідок з приводу сутності та змісту медіатекстів дозволяє схарактеризувати означену дефініцію як:

- медіакультуру загалом, оскільки її можна трактувати як систему символів, знаків та смислів (семіотично-інформаційний підхід – Ю. Лотман [275; 276]);
- засіб комунікації в системах „соціум – особистості”, „особистість – особистість” (комунікативний підхід – Т. Ван Дейк [109]);
- сукупний продукт масової комунікації (тексти журналістики, реклами тощо) (Т. Добросклонська [159]).

У нашому дослідженні ми аналізуємо медіатекст з погляду полікультурного підходу. По-перше, семіотично-інформаційний підхід репрезентує медіатекст як віддзеркалення самої культури, яка інтерпретується в такому тексті у вигляді певного смислу. Сама культура, на думку К. Стецюри, постає як „мега-текст” – „тканина, павутиння медіатекстів, які визначають людські моделі поведінки, яких можна дотримуватись та наслідувати” [444]. По-друге, комунікативний підхід до

тлумачення медіатексту репрезентує той смисловий простір, де відбувається взаємообмін та взаємозбагачення цінностями між суб'єктами (культурою загалом, суб'єктами системи формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО) [437].

Серед провідних характеристик медіатекстів М. Казак, О. Красноярова визначають:

- медійність – утілення тексту за допомогою різних медіазасобів (телевізор, персональний комп'ютер, планшет, смартфон тощо);
- масовість – доступність одного тексту для значної аудиторії;
- інтегративність – поєднання в одне ціле кількох семіотичних кодів, смислів, підтекстів;
- інтертекстуальність (відкритість) – взаємодія із широким соціумом, знаходження в полі інших текстів, можливість інтеркомунікації [200, с. 323; 235]. Уважаємо такі характеристики медіатексту значущими з погляду їх дидактичної мети. По-перше, під час роботи з медіатекстами майбутні вихователі ЗДО усвідомлюють не лише смисл контенту, а й підконтексту, що має ціннісно-смислове наповнення; по-друге, медіатекст становить поле для діалогу, обміну думками, смислами між суб'єктами комунікації з приводу прочитаного, побаченого чи почутого; по-третє, медіатекст, частіше за все, синтезує в собі впливи на всі зорові, слухові органи чуття та емоційно-особистісну сферу особистості, що робить його більш зрозумілим, з одного боку, та таким, що впливає на внутрішній світ студента – з іншого.

Важливим для нашого дослідження є визначити типи медіатекстів з позиції дидактичного використання для подальшого відбору таких, що буде використано в роботі з майбутніми вихователями ЗДО для формування в них ціннісно-смислових орієнтацій.

Так, А. Палієнко визначає такі типи медіатекстів:

- за критерієм „автор” – авторські та колегіальні;
- за формою створення та відтворення – одномірні та багатомірні;
- за каналом поширення – тексти друкованих ЗМІ, тексти радіо,

телебачення, Інтернет;

– за функційно-жанровими ознаками: інформаційні, аналітичні, художньо-публіцистичні та рекламні;

– за тематичною спрямованістю – такі, що належать до тієї чи тієї теми в медіапотоці [342].

Більш розширеною є класифікація медіатекстів О. Красноярової, яка подає такі види:

– за медійним засобом реалізації: газетно-журнальний, телевізійний, радіотекст, кінопродукція, текст мобільної комунікації (СМС, чат), інтернет-текст (блог, пост і коментар), тексти альтернативної комунікації (плітки, вуличні оголошення тощо);

– за засобом сприйняття: паперово-друкований, аудіотекст, екранний текст, вебпублікація;

– за суб'єктом та видом діяльності: професійні та непрофесійні журналістські тексти, рекламні, пропагандистські та PR-тексти, спеціальні наукові тексти (наукова стаття, книга тощо);

– за стилем та предметом медіатексту: документально-публіцистичний, науковий, художній, масово-розважальний;

– за дискурсом: суспільно-політичний, соціально-проблемний, історичний, художній, культурологічний, філософський, релігійний [235, с. 91].

Цікавою для нашого дослідження є дисертаційна робота О. Кравчишиної, яка класифікує засоби медіаосвіти, що їх має опанувати майбутній вихователь задля подальшого використання в професійній діяльності, поділяючи їх на три групи: за способом передачі інформації: телебачення, кінематограф, відео, радіо, преса; за каналом сприйняття інформації: статистичні (візуальні), звукові (аудіальні), екранно-звукові (аудіовізуальні); за метою використання: отримання та обробка інформації, освіта, спілкування, розв'язання проблем, розваги тощо [234, с. 51]. Як бачимо, певні медіазасоби з погляду медіалінгвістики є медіатекстами, що

підтверджують класифікації, подані вище.

Таке розподілення є дещо умовним, натомість, дозволяє виокремити такі медіатексти, які можна найбільш оптимально використовувати у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО для формування в них ціннісно-сміслових орієнтацій. До таких ми віднесли: медіатексти в соціальних мережах (пости та коментарі до них), кінофільми (художні та документальні) та мультиплікаційні фільми, наукові, навчальні тексти (статті, підручники, монографії у відкритому доступі), аудіозаписи (музика, аудіокниги тощо), іконічні знаки та ін.

Кожен із визначених медіатекстів сприяє запуску різних психологічних механізмів формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО через використання різних методів роботи з таким текстом (табл. 3.2)

Таблиця 3.2

Особливості формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО засобами медіатекстів різних типів

Тип медіатексту	Шляхи впливу на формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО	Методи роботи з медіатекстом
Пости у соціальних мережах та коментарі до них	Осмислення контексту контенту, вироблення власної аксіологічної позиції щодо проблеми	Методи технології розвитку критичного мислення та інтерактивної технології, діалог, дискусія
Кінофільми	Усвідомлення цінностей та аксіологічних смислів медіатексту через емоційну включеність, емпатію, переосмислення власної системи цінностей на основі механізму рефлексії	Діалог, дискусія, проблемні питання, есе, методи інтерактивної технології
Мультиплікаційні фільми		Діалог, дискусія, проблемні питання, есе, методи інтерактивної технології та технології розвитку критичного мислення
Відеозаписи занять та інших форм роботи з дошкільниками		
Наукові, навчальні та інші тексти у відкритому доступі	Визначення, розуміння сутності цінностей шляхом осмислення та переосмислення текстів, вироблення власної аксіологічної позиції	Діалог, дискусія, метод розв'язання моральних дилем, методи технології розвитку критичного мислення
Аудіозаписи (музика, пісні, аудіокниги)	Усвідомлення цінностей та ціннісних смислів текстів через естетичну насолоду	Діалог, проблемні питання, есе

Іконічні знаки (фото, малюнки, інфографіка, репродукції)	Усвідомлення цінностей шляхом емоційного проживання сюжету та переосмислення власної системи цінностей	Діалог, дискусія, методи інтерактивної технології, есе
--	--	--

Отже, робота з медіатекстами сприятиме усвідомленню, прийняттю цінностей, розмірковуванню й активній рефлексії з приводу їх сутності та смислу, зіставленню з власною системою ціннісно-смыслових орієнтацій, націлюватиме на пошук особистісних смислів життя, ефективному його плануванню та вибору засобів досягнення цілей майбутніми вихователями ЗДО. Технологію роботи з медіатекстами доцільно використовувати в межах навчального, науково-дослідного та професійного напрямів роботи із здобувачами спеціальності „Дошкільна освіта”.

Схарактеризовані інноваційні педагогічні технології є взаємообумовленими та такими, що використовуються не ізольовано, а в інтеграційній єдності на кожному з визначених нами етапів роботи з майбутніми вихователями ЗДО. Для кращої наочності відобразимо форми та методи роботи з майбутніми вихователями ЗДО на кожному з етапів, зокрема: адаптивно-пізнавальному, діяльнісно-технологічному, смислотворчому (див. таблиця 3.3.)

Таблиця 3.3.

Технології роботи з майбутніми вихователями ЗДО відповідно етапів

Етап	Напрямок	Технології	Форми, методи
Адаптивно-пізнавальний	Навчальний, соціально-гуманітарний, науково-дослідний	Діалогова технологія	Діалог, полілог, дискусія, бесіда
		Технологія навчального тренінгу	Мозговий штурм, бесіда, дискусія, мотиваційні, рефлексійні, креативні вправи
		Технологія роботи з медіатекстами	Перегляд та обговорення відеотекстів, аудіотекстів, робота з методичними джерелами
	Навчальний	Технологія розв'язання моральних дилем	Кейс-метод, дискусія, дебати, займи позицію, бесіда
		Технологія розвитку критичного мислення	Інтерактивні вправи, fishbone, ромашка Блума, кола Ейлера, складання сінквейну
Нісно-технологічний	Навчальний, соціально-гуманітарний	Діалогова технологія	Діалог, полілог, дискусія, бесіда, внутрішній діалог
		Технологія навчального	Мозговий штурм, бесіда,

Етап	Напря́м	Технології	Форми, методи
	науково-дослідний	тренінгу	дискусія, мотиваційні, рефлексійні, креативні вправи, рольові та ділові ігри, кейс-метод
		Технологія роботи з медіатекстами	Перегляд та обговорення відеотекстів, аудіотекстів, постів в соцмережах, інфографіки, робота з науковими та методичними джерелами
		Технологія розвитку критичного мислення	Інтерактивні вправи, fishbone, ромашка Блума, кола Ейлера, складання сінквейну, кейс-метод
	Навчально-професійний	Технологія розв'язання моральних дилем	Кейс-метод, дискусія, дебати, займи позицію, бесіда
Смислотворчий	Навчальний, соціально-гуманітарний, науково-дослідний, професійний	Діалогова технологія	Діалог, полілог, дискусія, бесіда, внутрішній діалог
		Технологія навчального тренінгу	Мозговий штурм, бесіда, дискусія, мотиваційні, рефлексійні, креативні вправи, рольові та ділові ігри, кейс-метод
		Технологія роботи з медіатекстами	Перегляд та обговорення відеотекстів, аудіотекстів, постів в соцмережах, інфографіки, робота з науковими та методичними джерелами; створення власних медіатекстів
		Технологія розвитку критичного мислення	Інтерактивні вправи, fishbone, ромашка Блума, кола Ейлера, складання сінквейну, кейс-метод, mind-map
		Технологія розв'язання моральних дилем	Кейс-метод, дискусія, дебати, займи позицію, бесіда

Таким чином, ми визначаємо в якості смислових та таких, що сприятимуть формуванню ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, низку педагогічних технологій, а саме: діалогова технологія, технологія розв'язання моральних дилем, технологія розвитку критичного мислення, технологія навчального тренінгу, технологія роботи з медіатекстами у єдності їх форм та методів.

Запропоновані нами педагогічні технології для формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО вважаємо доцільно використовувати через низку причин: по-перше, означені технології легко

використовувати в межах різних освітніх компонентів фахового спрямування; по-друге, кожна з них має інтерактивний характер, що дозволяє задіяти в обговоренні практично кожного студента; по-третє, визначені технології дозволяють організувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками освітнього процесу, що полегшує інтеракцію, сприяє створенню максимально комфортного освітнього середовища; по-четверте, методи, що вміщують подані технології, сприяють запуску механізмів трансформації цінностей у ціннісно-сміслові-орієнтацій здобувачів освіти; по-п'яте, запропоновані нами технології постають як комплекс органічно взаємопов'язаних методів роботи засобів взаємодії з майбутніми вихователями ЗДО, оскільки важко виокремити ту чи ту технологію у чистому вигляді під час їхньої реалізації.

Висновки до розділу 3

Обґрунтування й моделювання системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці дозволяє узагальнити окремі положення.

1. На підставі аналізу провідних ідей системного підходу та положень педагогічних систем нами було обґрунтовано й змістовно розроблено систему формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, яка визначається як цілісна, упорядкована, взаємозумовлена сукупність компонентів (ціле-результативного, суб'єкт-суб'єктного, змістового, середовищного та технологічного), що взаємодіють між собою та соціальним оточенням, уможливають функціонування аксіологічно-сміслового освітнього середовища ЗВО як провідного чинника формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

2. До провідних *ознак* системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО зараховуємо: цілісність, цілеспрямованість, ієрархічність, структурність, відкритість, динамічність,

синергетичність, концептуальність. *Закономірностями* системи визначено такі: система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці залежить від домінантних у суспільстві цінностей, норм, ідеалів, з іншого боку, вона здатна сама впливати на визначення пріоритетних суспільно важливих цінностей; формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці зумовлено впливом соціуму, з одного боку; з іншого, – визначається смисловим наповненням взаємодії з провідними суб'єктами системи (викладачами, іншими здобувачами, дітьми раннього й дошкільного віку); рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО визначається рівнем самоактуалізації, суб'єктності, наявністю позитивних мотивів діяльності провідних суб'єктів освітнього процесу ЗВО; пряма залежність студентського віку з ціннісним самовизначенням через сформованість ціннісно-сміслових орієнтацій.

Принципи функціонування обґрунтованої нами системи ми поділяємо на загальні та специфічні. До загальних зараховуємо принцип урахування вікових, індивідуальних психофізіологічних особливостей, здібностей суб'єктів системи; науковості; систематичності й послідовності; комплексності; гнучкості; самоактуалізації; суб'єктності. Специфічними принципами стали: принцип аксіологізації освітнього середовища; принцип збереження та збагачення індивідуальності майбутнього вихователя ЗДО; принцип смислотворення; принцип інтеграції та взаємодоповнення всіх сфер діяльності; принцип співпраці різних суб'єктів та соціальних інститутів.

3. Система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці є інтегративною єдністю компонентів, що володіють вертикальними (ієрархічними) та горизонтальними зв'язками. Так, макрорівень постає як система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці на найвищому, державному рівні, системи освіти України. Мезорівень досліджуваної системи представлено на рівні конкретного закладу вищої освіти, де відбувається фахова підготовка

здобувачів спеціальності 012 „Дошкільна освіта”. І, нарешті, макрорівень, пов’язаний з упровадженням змодельованої нами системи в ЗВО на різних етапах шляхом реалізації відповідних форм, методів, засобів, технологій.

4. Відбір компонентів системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці відбувався з урахуванням провідних положень теорії педагогічних систем та їх моделювання. До структурних компонентів системи зараховано: *ціле-результативний*, *суб’єкт-суб’єктний*, *змістовий*, *середовищний* та *технологічний*.

5. Кожен з компонентів системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО наповнений відповідним змістом. Так, *ціле-результативний* включає мету й прогнозований результат системи (підвищення рівня сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО); *суб’єкт–суб’єктний* характеризує провідних суб’єктів системи (майбутні вихователі ЗДО, діти раннього й дошкільного віку, викладачі) та взаємозв’язки між ними; *змістовий* відображає сукупність напрямів діяльності на рівнях: проектування освітнього середовища ЗВО; науково-методичної діяльності з професорсько-викладацьким складом кафедр (науковий, методичний та організаційно-педагогічний напрями); освітньої діяльності з майбутніми вихователями ЗДО (навчальний, соціально-гуманітарний, науково-дослідний та професійний напрями) на різних етапах роботи з ними (адаптивно-пізнавальному, діяльнісно-технологічному та смислотворчому); *середовищний* характеризує комплекс умов і можливостей аксіологічно-сміслового освітнього середовища як провідного чинника формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО; *технологічний* уміщує в собі сукупність інноваційних педагогічних технологій смислового характеру (діалогова технологія, технологія розв’язання моральних дилем, технологія розвитку критичного мислення, технологія навчального тренінгу, технологія роботи з медіатекстами), що використовуються на різних етапах роботи.

Матеріали, які ввійшли до розділу, опубліковано авторкою в наукових статтях та матеріалах конференцій: [29; 30; 31; 56; 58; 540].

РОЗДІЛ 4

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

4.1. Дослідження сучасного стану сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО

Завданням констатувального етапу експерименту було дослідження сучасного стану сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. У констатувальному етапі експерименту взяли участь 720 майбутніх вихователів ЗДО (з першого по четвертий рік навчання включно). З цією метою нами було виокремлено та схарактеризовано критерії, показники та рівні сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, дібрано й апробовано відповідний діагностичний інструментарій.

Отже, метою цього підрозділу є: виокремлення, характеристика критеріїв, показників та рівнів сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, добір, відповідного діагностичного інструментарію та, власне, характеристика кількісних та якісних даних, отриманих під час констатувального зрізу.

Зупинимось на характеристиці критеріїв і показників сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Спираючись на наявні розвідки з проблеми, психологічну структуру особистості майбутнього вихователя ЗДО (див. підрозділ 1.2), дослідження структури ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО (див. підрозділ 1.3), нами було визначено такі критерії сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО: *ціннісно-мотиваційний, емоційно-*

вольовий, когнітивно-смісловий, комунікативно-діяльнісний, рефлексійний.

Уважаємо, що на перше місце варто поставити ті критерії, які віддзеркалюють особистісну позицію майбутнього вихователя ЗДО щодо проблеми цінностей, потім варто схарактеризувати ті, що відбивають теоретико-практичний та діяльнісний аспекти. Тож, зупинимось на кожному з визначених критеріїв сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів більш детально.

Ціннісно-мотиваційний критерій поєднує одразу два аспекти – ціннісний та мотиваційний, оскільки, погоджуючись з думкою О. Ліннік, вважаємо, що „внутрішня потреба особистості в діяльності впливає саме із ціннісного ставлення до цієї діяльності” [271, с. 130]. Відповідно, ціннісне ставлення до майбутньої професії та визнання дитини найвищою цінністю суспільства є стрижневим утворенням ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО, первинним мірилом їхньої сформованості. Сутність такого ставлення полягає в наявності інтересу, знаходженні смислу в процесі та результаті співпраці з дошкільниками на партнерських засадах. Саме тому першим показником ціннісно-мотиваційного критерію ми визначаємо *наявність інтересу до майбутньої професії та її цінностей, взаємодії з дітьми*, адже саме дитина, на думку О. Запорожця, належить до найбільш складних і динамічніших феноменів, з якими людство має справу [183]. Як зазначає О. Ліннік, формування ціннісного ставлення до професії загалом та до дитини зокрема набувається лише під час набуття професійного досвіду в ЗДО, тому, діагностуючи його в здобувачів, ми досліджуємо проєкцію ціннісного ставлення здобувача до педагогічної професії та дитини раннього й дошкільного віку [271].

Однією з ознак педагогічної професії є її динамічність з притаманними їй постійними змінами, що вимагає неперервної самоосвіти з боку вихователя, удосконалення себе на основі розуміння власних здібностей та можливостей. Отже, наступним показником ціннісно-мотиваційного критерію є *прагнення до самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення*. Ідеться не лише про

самовдосконалення з погляду майбутньої професії, а й про особистісне зростання, наявність широкого кола інтересів, хобі.

Виокремлення **емоційно-вольового** критерію зумовлено тим, що формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості відбувається під впливом різних емоцій (Л. Баєва, І. Бех, Л. Виготський, Д. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн) та в процесі емоційного „проживання” (А. Серий, М. Яницький) цінностей (психолого-педагогічний механізм емоційної включеності, обґрунтований Т. Антоною). Так, Л. Баєва зазначає: „Ми наділяємо цінністю ті об’єкти, що викликають у нас достатньо сильні суб’єктивні переживання” [63, с. 65]. І. Бех визначає емоції в якості механізму презентації людині особистісного смислу відображених нею об’єктів, явищ, подій тощо: „Ми помічаємо щось, згадуємо чи думаємо про щось із радістю чи сумом, здивуванням чи відразою; таким чином емоції повідомляють нам своєю специфічною мовою безпосередню оцінку значущості супроводжуваних ними образів, тобто оцінку відповідних соціокультурних здобутків і психологічних утворень до реалізації потреб суб’єкта” [80, с. 13].

С. Максименко також наголошує, що „нові смисли породжуються лише в процесі особливих переживань. Видно, як у цій точці своєрідно перетинаються три лінії становлення особистості – довільність, інтеграція, переживання. В результаті відбувається те, що дістало назву механізму смислового зв’язування, коли встановлюється внутрішній зв’язок із ціннісною сферою особистості і нейтральний до цього зміст перетворюється в емоційно заряджений смисл” [336, с. 14].

Крім того, у процесі трансформації суспільно визнаних цінностей у відповідні ціннісно-сміслові орієнтації задіяні вольові процеси, що також позначаються на ступені відображення цінностей у діяльності майбутнього вихователя ЗДО.

Виходячи з такої позиції вчених, у майбутніх вихователів ЗДО має бути сформована адекватна самооцінка, тобто позитивне сприйняття себе як цінності та позитивне емоційне ставлення й прийняття інших (дітей, їхніх

батьків, викладачів, інших здобувачів та ін.). Чимало дослідників ціннісно-сміслової сфери майбутнього педагога наголошують на важливості розвитку в нього емпатійних здібностей та здатності до емоційної рівноваги (Н. Асташова, В. Денисенко, І. Ємельянова, О. Клименко, Н. Попованова, Т. Сергеева, В. Сластьонін, О. Суходолова та ін.). Очевидно, що емпатія уможливорює процес розуміння іншого, відчуття його емоційного стану та врахування такого стану під час взаємодії в різних видах діяльності. З емпатією тісно пов'язана здатність до емоційного самоконтролю. Уважаємо, що обидві позиції характеризують спрямованість особистості на прийняття іншого, визнання його унікальності та самоцінності, що свідчить про визнання цінності Людини як найвищої. Отже, одним з показників емоційного критерію є *емоційно-позитивне ставлення до себе (адекватна самооцінка) та інших (прийняття іншого, толерантність, емпатія)*.

Ще одним показником емоційного критерію ми визначаємо *відчуття психологічного комфорту в процесі навчання та інших видів активностей*, який свідчить про позитивне емоційне ставлення до цінностей, що висуваються аксіологічно-смісловим освітнім середовищем, що сприятиме переходу їх у ціннісно-сміслові орієнтації. У разі, якщо студент комфортно почувається в умовах освітнього процесу, де поступово реалізується пред'явлення йому необхідних цінностей, відчуває позитивні емоції від процесу та результату навчання, участі в різних видах ціннісно-сміслової діяльності, усвідомлення та прийняття цінностей, надання їм особистісного смислу та, на цій основі, моделювання власних, відбувається більш природно.

Не менш важливим показником сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО є розвинуті вольові процеси, а саме: *здатність доводити розпочату справу до логічного завершення з урахуванням зовнішніх умов*. Очевидно, що важливим якостями-цінностями, що мають бути сформовані в майбутнього вихователя ЗДО в означеному контексті, є відповідальність та мобільність, емоційна стійкість.

Когнітивно-смісловий критерій синтезує знання, уявлення про

цінності (від загальнолюдських до особистісних), що набули смислу, про їхню структуру та ієрархію, про механізми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості на різних вікових етапах.

Такі знання є базисом для формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, адже сприяють усвідомленню необхідності орієнтуватися на певні цінності і в повсякденному житті, і в професійній діяльності, формують розуміння необхідності пошуку особистісного смислу. Зауважимо, що когнітивний компонент є важливий тому, що оцінка та осмислення тієї чи тієї цінності передбачають наявність необхідних знань про неї (І. Бех, А. Кир'якова, О. Леонт'єв, А. Маркова, В. Сериков та ін.). Тому одним з показників когнітивно-сміслового критерію є *сформованість знань про сутність та види цінностей, психолого-педагогічні механізми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості*. Очевидно, що майбутній вихователь ЗДО має володіти знаннями про: природу цінностей, їхню класифікацію, механізми трансформації різних цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації, чинники, що детермінують означений процес та особливості становлення ціннісно-сміислової сфери особистості на різних вікових етапах, особливо в період дошкільного дитинства. Зазначимо, що засвоєна теоретична інформація в освітньому процесі стає не просто міцним фундаментом для подальшого професійного шляху, а й тією смисловою основою, на базі якої усвідомлюються та інтеріоризуються цінності, виникають смисли.

Виокремлення наступного показника – *сформованість знань про сучасні технології навчання, виховання та розвитку дошкільників на аксіологічних засадах та способи їх реалізації* – зумовлено тим, що у процесі оволодіння такими знаннями в майбутнього вихователя ЗДО формується ціннісне ставлення до взаємодії з дитиною, з одного боку; усвідомлюється сутність форм, методів, прийомів співпраці з дошкільниками на партнерських засадах – з іншого. До таких технологій ми відносимо: технологію педагогічної підтримки особистості (О. Газман), ігрову

технологію, інтерактивну технологію (О. Пометун), проєктну технологію (М. Веракс, Т. Піроженко), ТРВЗ-технологію (Г. Альтшуллер), технологію роботи з літературними текстами (Н. Гавриш), LEGO-технологію (Т. Лусс, К. Фешина), SRTEAM-технологію (К. Крутій) тощо.

Наступним, не менш важливим показником когнітивно-сміслового критерію є сформованість *уявлень майбутніх фахівців про систему власних ціннісно-сміслових орієнтацій, їхню змістовну наповненість та ієрархію*. Очевидно, що майбутній вихователь ЗДО має усвідомлювати, які саме орієнтації детермінують його поведінку, співвідносити їх з ідеальним образом майбутньої професії. Ідеться про особистість, яка чітко усвідомлює образ власного майбутнього, має уявлення про способи його досягнення з урахуванням власної системи цінностей.

Комунікативно-діяльнісний критерій сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО зумовлений поведінкою особистості та ступенем відтворення в реальному житті тих цінностей, що в якості смислових вона визнає для себе, пов'язаний з розумінням міжособистісної взаємодії як процесу обміну цінностями, їхнім усвідомленням та взаємозбагаченням ціннісно-сміислової сфери кожного учасника діалогу.

Отже, одним з показників комунікативно-діяльнісного критерію є *здатність до реалізації адекватної моделі спілкування з іншими на основі суспільно визнаних норм, наявність розвинених комунікативних здібностей*, що є запорукою визнання унікальності та цінності партнера по спілкуванню.

Одним із найважливіших показників цього критерію ми визначаємо *здатність відтворювати необхідні для подальшої професійної діяльності цінності та продукувати особистісні смисли у вигляді образу майбутнього, життєвих цілей*.

Наступним показником *комунікативно-діяльнісного критерію є вміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства*, тобто йдеться про так званий суб'єкт-суб'єктний підхід, що визнано та обґрунтовано в

сучасній педагогічній науці та практиці (Н. Гавриш, О. Ліннік, С. Шехавцова).

Імовірно, що така взаємодія для майбутнього фахівця в сучасних реаліях стає можливою лише в процесі педагогічної практики або інших видах позааудиторної роботи. Саме тому в процесі діагностування такого показника студентів перших-других курсів ми можемо спиратися на наявний спосіб взаємодії майбутніх фахівців з іншими суб'єктами освітнього процесу (студентами, викладачами, іншими суб'єктами освітнього процесу ЗВО), з одного боку; з іншого, – необхідним є якомога швидше залучати майбутніх вихователів ЗДО до різних видів ціннісно зорієнтованої діяльності з дошкільниками.

Рефлексія, на переконання І. Беха, є тим психологічним плацдармом, на якому базується моральне становлення особистості. Саме рефлексія забезпечує здатність людини до осмислення власних спонук, прогнозування наслідків своїх дій, учинків для самого себе та інших, здатність до узгодження загальної мети поведінки (цінності-цілі) із засобами її досягнення (цінності-засоби) [79]. Саме тому нами виокремлено **рефлексійний** критерій сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Слушною вбачаємо думку Т. Антоненко „становлення ціннісно-сміслові сфери особистості є апріорі рефлексивним процесом, оскільки цінності як рушійні чинники поведінки суб'єкта передбачають ціннісне самовизначення, а отже, постійну оцінку, переоцінку та добудову ціннісної системи – як власної, так й інших осіб та соціальних груп” [18, с. 233].

Уважаємо, що для ефективної рефлексії необхідною є здатність до критичного оцінювання цінностей, що висувуються соціумом, освітнім середовищем, а також здатність до критичного оцінювання власної діяльності й поведінки.

Ще одним показником рефлексійного критерію визначаємо *здатність майбутніх вихователів ЗДО до рефлексії власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій та її корегування* відповідно до образу ідеального вихователя за

необхідності.

На основі схарактеризованих критеріїв і показників нами було визначено рівні сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, а саме: високий, середній, низький. Зупинимось на цьому більш детально.

Високий рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО констатувався в разі таких проявів з боку здобувачів: з інтересом ставиться до майбутньої професії вихователя ЗДО, щиро бажає працювати за спеціальністю в майбутньому, визнає цінності майбутньої професії як значущі для себе та прагне до взаємодії з дітьми раннього й дошкільного віку, прагне до пізнання себе, своїх здібностей та можливостей, саморозвитку та самовдосконалення; має адекватну самооцінку, а іншого сприймає як партнера по спілкуванню, має відповідні комунікативні здібності; в освітньому процесі почуває себе комфортно, упевнено, має емоційно-позитивний фон, налаштований на взаємодію, здатен долати труднощі під час різних видів діяльності; знає про цінності, їхні види, може правильно схарактеризувати сутність цінностей та антицінностей, розуміє чинники та механізми формування ціннісно-сміслових орієнтацій, має чітку життєву стратегію, володіє знаннями щодо таксономії та шляхів упровадження сучасних педагогічних технологій у ЗДО на аксіологічних засадах, здатен до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми, відтворює знані цінності в різних видах діяльності та повсякденній поведінці, здатен до критичної оцінки інформації з різних джерел, її смислового контексту, критично оцінює власні вчинки з погляду цінностей, рефлексує з приводу наявних ціннісно-сміслових орієнтацій, розуміє шляхи їхньої корекції.

Середній рівень було засвідчено під час фіксації таких проявів з боку майбутніх вихователів ЗДО: визнає важливість майбутньої професії, усвідомлює її цінності, відчуває позитивні емоції від спілкування з дітьми, натомість, не впевнений, що буде працювати за спеціальністю в майбутньому, при цьому в здобувача наявний інтерес до розуміння себе, своїх здібностей,

він прагне до саморозвитку, натомість спостерігається залежність від ступеня зацікавленості навчальним матеріалом, харизматичності викладача; загалом студент має адекватну самооцінку, але не всіх інших сприймає на емоційно-позитивному рівні; в освітньому процесі відчуває себе здебільшого комфортно, натомість не завжди має мажорний настрій залежно від завдань та форм організації співпраці в освітньому процесі; вольові прояви сформовані недостатньо, за наявності зовнішніх подразників майбутній вихователь ЗДО може залишити розпочату справу, не завжди планує власну діяльність; знає про сутність загальнолюдських цінностей, може визначити їх та інтерпретувати, але не завжди розуміє сутність психолого-педагогічних механізмів формування ціннісно-смислових орієнтацій, знає про сутність окремих педагогічних технологій щодо роботи з дітьми, не завжди правильно визначає шляхи їх реалізації, має дещо загальне уявлення про власну систему цінностей, натомість може визначити домінантні; загалом демонструє адекватну модель спілкування, проте не зовсім ефективно вирішує конфліктні ситуації, не завжди активний під час дискусій; виявляє амбівалентну поведінку під час відтворення усвідомлених професійних цінностей (інколи дотримується їх, інколи – ігнорує, спираючись на задоволення поточних потреб, що вважає цінними); частіше намагається взаємодіяти з дітьми як рівноправними суб'єктами, інколи займає суб'єкт-об'єктну позицію; не завжди критично оцінює інформацію з різних джерел, дещо сприймає „на віру”, здатен до критичного оцінювання себе та своїх вчинків, рефлексує з приводу наявних ціннісно-смислових орієнтацій, натомість не завжди здатен до їхньої корекції, що зумовлено недосконалістю вольових процесів.

I, нарешті, *низький рівень* сформованості ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО характеризується такими проявами: здобувач визнає важливість майбутньої професії (або ставиться до неї нейтрально), висловлюється про неї як про суспільно важливу цінність (або як таку, що є цінною, адже стосується дітей), проте її провідні цінності не визначає як особистісно важливі, не відчуває позитивних емоцій під час

інтеракції з дітьми та переконаний, що в майбутньому не працюватиме за фахом (або працюватиме в крайньому випадку); у майбутнього вихователя ЗДО спостерігається незначний інтерес до самоактуалізації (відчувається значна залежність від ступеня впливу референтних осіб), саморозвитку та, відповідно, самовдосконалення, частіше за все відсутні інтереси, хобі; майбутній фахівець має неадекватну самооцінку (занижену або завищену), відчуває психологічний дискомфорт в освітньому процесі, у досягненні навчальної мети здебільшого не виявляє наполегливості; може визначити провідні загальнолюдські цінності, натомість сам здебільшого орієнтований на особистісні (гедоністичні, матеріальні, прагматичні) цінності, має дещо ідеалізований образ майбутнього та не усвідомлює шляхів досягнення відповідної життєвої мети; у процесі аудиторних занять частіше уникає взаємодії, дещо відсторонений або навпаки характеризується демонстративною поведінкою, але не ефективний під час виконання завдань, не завжди вміє конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, комунікативні здібності потребують подальшого розвитку; під час безпосередньої взаємодії з дітьми дошкільного віку не демонструє суб'єкт-суб'єктної взаємодії, навіть побоюється її, намагається скоріше завершити спілкування з дитиною; не намагається критично осмислювати інформацію, подану в межах освітнього процесу та під час міжособистісного спілкування, рідко піддає критиці власні дії та результати поведінки, рефлексує з приводу власної системи цінностей лише в кризових ситуаціях та не намагається співвіднести її з аксіологічним портретом вихователя-професіонала.

Більш детальну характеристику рівнів сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО за кожним з критеріїв та їх показників з відповідним діагностичним інструментарієм подано в *додатку В*.

Зазначимо, що під час констатувального зрізу нами було використано стандартизовані методики та тести (Методика вивчення спрямованості особистості (В. Смекало, М. Кучер), тест „Ваша готовність до саморозвитку” (В. Павлов), тест на емпатію (за В. Бойко), тест „Здатність педагога до емпатії”

(за М. Юсуповим), методика „Ціннісні орієнтації” М. Рокича, тест „Смисложиттєві орієнтації” Д. Леонтьєва, тест-питальник організаторських і комунікативних здібностей (за Б. Федоришиним), тест „Загальний рівень комунікабельності педагога” (за В. Ряховським), тест „Визначення рівня рефлексії, (за О. Анісимовим); адаптовані тести та питальники (адаптований питальник ”Самооцінка професійної мотивації” (В. Симонов); спеціально розроблені анкети („Чому я обрав професію вихователя?” „Цінності сучасності”, „Інноваційні педагогічні технології у ЗДО”), протоколи спостережень та експертних оцінок (спостереження за емоційним станом студента в навчальній та позааудиторній діяльності, експертна оцінка здатності майбутнього фахівця до відтворення цінностей у різних видах діяльності). Детальний опис діагностичного інструментарію подано в *додатку Г*.

Для визначення первинного рівня сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, нами було проведено констатувальний зріз з подальшою інтерпретацією та узагальненням отриманих даних.

Так, до констатувального етапу дослідження було залучено майбутніх вихователів ЗДО 1 – 4 курсів. Зазначимо, що для студентів 1 – 2 курсів, які ще не мали можливості взаємодіяти з дітьми в межах професійного напрямку (педагогічні практики), ми проводили спостереження та експертну оцінку щодо специфіки їхньої взаємодії з іншими суб’єктами освітнього процесу. Для здобувачів 3 – 4 курсів це стало можливим під час проходження різних видів педагогічних практик, тому ми проводили діагностику їхньої реальної взаємодії з дітьми раннього й дошкільного віку.

Зупинимось більш детально на результатах констатувального зрізу, що були нами отримані під час діагностики майбутніх вихователів ЗДО першого року навчання (див. табл. 4.1). Ми намагалися провести діагностику на початку навчання задля розуміння подальшої динаміки на наступних курсах.

Результати дослідження рівня сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО першого року навчання (у %)

Рівні/ показ- ники	Ціннісно- мотива- ційний	Емоційно- вольовий	Когнітивно- смісловий	Комуні- кативно- діяльнісний	Рефлек- сивний	Загальне значення
Високий	53,2	17	0	4,8	5	16
Середній	30,2	40,7	4,2	41,1	51,2	33,5
Низький	16,6	42,3	95,8	54,1	43,8	50,5

Як свідчать кількісні дані, наведені в табл. 4.1, загальний рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО є доволі низьким – 50,5%; водночас на високому рівні зафіксовано всього 16% здобувачів.

Найбільш високі кількісні показники бачимо за ціннісно-мотиваційним критерієм, і це закономірно, адже студентам першого року навчання притаманна загальна зацікавленість майбутньою професією, більшість з них зазначали, що їм подобається спілкування з дітьми, що було провідним мотивом вибору подальшого фаху. З іншого боку, осмисленість професії загалом, її аксіологічного змісту поки що не спостерігається на першому році навчання. Проте здобувачі прагнуть до самоактуалізації, самовдосконалення, розуміння власних можливостей та розкриття особистісного потенціалу – 53% респондентів зазначали, що намагаються пізнати себе, цікавляться шляхами подальшого саморозвитку і в особистісному житті, і в подальшій професії.

Вірогідно, що здобувачам першого курсу ще бракує відповідних знань, тож низькі показники за когнітивно-смісловим критерієм були передбачувані – на низькому рівні опинились 95,8% респондентів, водночас як високого рівня не сягнув жоден. Маємо ситуацію, коли здобувачі можуть визначити провідні загальнолюдські цінності, зокрема: «людина», «дитина», „любов”, „щастя”, „дружба”, „краса”, натомість, при трактуванні їхньої сутності вони відчувають утруднення, мало хто може класифікувати цінності

за певним критерієм. Цікаво, що на перше місце майбутні вихователі ЗДО першого року навчання традиційно ставили такі цінності-цілі, як: „любов”, „матеріально забезпечене життя”, „здоров’я”; серед цінностей-засобів традиційним вибором був такий: „життєрадісність”, „незалежність”, „високі запити”. У процесі бесід дівчата зазначали, що прагнуть щасливого життя, що акумулює такі цінності, як: „сім’я”, „діти”, „матеріальний статок”, „гарна робота” (така, що „до душі”, „що приносить задоволення”). Більшість зазначали, що такою подальшою роботою вважають професію вихователя, наголошуючи на її цінності, важливості, проте зауважували, що їй притаманні такі недоліки, як: „низький соціальний статус у суспільстві”, „низький рівень оплати”, „значне психологічне навантаження”.

Прогнозованим також стало те, що здобувачі не могли чітко визначити чинники та механізми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, даючи більш інтуїтивні відповіді, натомість, практично всі респонденти визначали значний вплив інтернет-технологій на формування ціннісної картини світу особистості.

Дані, отримані за емоційно-вольовим критерієм (17% здобувачів на високому рівні, 40,7% – на середньому та 42,3% – на низькому), пояснюємо адаптаційними процесами, пристосуванням до особливостей освітнього середовища ЗВО, зміною соціальної ситуації розвитку особистості, кола спілкування, значним інтелектуальним навантаженням тощо. Так, емоційний комфорт в освітньому процесі засвідчили лише 11,1% здобувачів, водночас як низький рівень виявився доволі значним – 54,5%. Студенти відзначали, що вони не завжди почуваються комфортно в освітньому процесі, значний обсяг матеріалу не сприймається, не усвідомлюється як значущий, що позначається на якості виконання навчальних завдань. Більшість студентів відчувають утруднення під час інтеракції в системах „викладач – студент”, „студент – студент”, їм бракує психологічної підтримки, складно проявити та зрозуміти себе тощо. Крім того, значна кількість респондентів зауважила, що відчувають страх перед реальною взаємодією з дітьми дошкільного віку.

Низькі показники було констатовано і за рефлексійним критерієм, адже більшість майбутніх вихователів ЗДО не здатні до критичної оцінки інформації, поданої в межах курсів та з інших джерел, не завжди критично оцінюють свою поведінку в освітньому процесі, рідко рефлексують з приводу власної системи цінностей.

Наведемо якісний аналіз даних, отриманих нами в ході констатувального експерименту, що було проведено зі студентами другого року навчання (див. табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Результати дослідження рівня сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО другого року навчання (у %)

Рівні/ показники	Ціннісно- мотива- ційний	Емоційно- вольовий	Когнітивно -смысловий	Комуні- кативно- діяльнісний	Рефлек- сивний	Загальне значення
Високий	23,9	24,7	0	8,4	5,7	12,5
Середній	62,6	54	17,5	45,2	52,3	46,3
Низький	13,5	21,3	82,5	46,4	42	41,2

Як видно з табл. 4.2, загальний рівень сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО дещо підвищився порівняно з першим роком навчання, що пов'язуємо з низкою чинників: по-перше, здобувач є більш пристосованим до умов освітнього процесу ЗВО, встановив контакти з групою, знає, чого очікувати від більшості викладачів, та усвідомлює обсяг матеріалу, що необхідно опрацювати. Саме тому маємо значне (порівняно з першим роком навчання) підвищення показників за емоційними проявами: майбутні вихователі ЗДО більш комфортно почуваються в освітньому процесі, під час спілкування з викладачами та іншими здобувачами (більшість респондентів засвідчили середній рівень – 50%).

Натомість, маємо зниження рівня зацікавленості майбутньою професією, вагання щодо власного місця в ній, також спостерігається зниження рівня самоактуалізації – більшість студентів зазначають, що вже

визначились із власними вподобаннями, інтересами, хобі та мріють розвиватися в означеному напрямі, інші визначають, що вони не знайшли себе та продовжують визначатися, але освітнє середовище ЗВО не може задовольнити їх потреби у виборі того чи того напрямку діяльності.

На жаль, значного підвищення показників щодо сформованості знань про цінності, механізми формування ціннісно-смыслових орієнтацій особистості, сучасні технології, що дозволяють взаємодіяти з дошкільниками на аксіологічних засадах не спостерігаємо. Майбутні вихователі ЗДО другого курсу в якості особисто пріоритетних визначають ті ж цінності, що і здобувачі першого року навчання. Крім того, дещо інтуїтивним є розуміння професійних цінностей, такими було визначено: відповідальність, наполегливість, самовідданість. Чимало респондентів зазначили, що професія вихователя ЗДО передбачає відсутність вільного часу та її неможливо гармонійно поєднувати з родиною.

Результати констатувального зрізу також свідчать про відсутність значної динаміки щодо комунікативно-діяльнісного критерію. Очевидно, що у процесі адаптації до умов освітнього середовища ЗВО студенти вдосконалюють власні комунікативні здібності, вчаться вибудовувати більш адекватну модель спілкування з іншими, про що свідчать дані за показником „здатність до реалізації адекватної моделі спілкування з іншими на основі суспільно визнаних норм, наявність комунікативних здібностей”. За рахунок підвищення цифрових даних за цим показником маємо підвищення загального рівня за комунікативно-діялісним критерієм. З іншого боку, значна кількість майбутніх вихователів ЗДО (59,8%) не відтворюють ті цінності в поведінці, що висуває освітнє середовище та соціум загалом. Значні труднощі здобувачі відчують під час реальної взаємодії з дітьми раннього й дошкільного віку (у межах ознайомчої практики, якщо вона передбачена НП), що пояснюється відсутністю досвіду такої взаємодії та ще раз підтверджує необхідність раннього залучення здобувачів до безпосередньої інтеракції з дітьми в ході різних видів діяльності.

Крім того, констатуємо слабку сформованість рефлексивних здібностей майбутніх вихователів ЗДО щодо осмислення власної системи цінностей, критичного оцінювання себе, своїх дій та потоку інформації з різних джерел (низького рівня сягнули 42% респондентів).

Зазначимо, що первинна діагностика майбутніх вихователів ЗДО першого та другого року навчання переконує в необхідності систематичної роботи з ними в напрямі формування ціннісно-сміслових орієнтації, оскільки:

- до кінця другого року навчання інтерес до майбутньої професії, пізнання себе, що був притаманний першокурсникам, поступово згасає за відсутності цілеспрямованої діяльності в цьому напрямі;

- рівень емоційної напруги та психологічного дискомфорту, що відчують студенти першого року навчання до кінця другого року зменшується, натомість, не за рахунок осмислення матеріалу, набуття навичок ефективної комунікації, а, скоріше, через пристосування до стилю діяльності викладача, його вимог (підготовка одного-двох завдань до практичних занять з можливістю відповісти за їх змістом та отримати високий бал, підготовка за матеріалами з Інтернету з частковою (інколи і без неї) інтерпретацією, різні види академічної не доброчесності тощо);

- спостерігаються значні розбіжності між наявними знаннями про цінності, їхню сутність та ступенем відтворення цінностей у поведінці. Загалом майбутні вихователі ЗДО могли визначити провідні загальнолюдські цінності, здебільшого інтуїтивно класифікували професійні цінності (любов до дітей, альтруїзм, толерантність, доброта тощо), натомість у реальній практиці взаємодії з іншими не виявляли таких особистісних рис;

- рефлексійні конструкти з приводу власної поведінки в освітньому процесі, системи цінностей здебільшого активізуються під час суперечливих або кризових ситуацій (здобувач претендує на високий бал, проте не знає матеріал у необхідному обсязі, не виконав завдання на належному рівні тощо, під час конфліктних ситуацій у групі).

Для розуміння рівня сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО на більш старших курсах нами було проведено діагностику на 3 та 4 курсах, де ми мали змогу відстежити різні прояви здобувачів не лише під час аудиторної роботи, а й у процесі різних видів педагогічних практик.

Узагальнені дані за результатами констатувального зрізу на третьому курсі подано в табл. 4.3.

Таблиця 4.3

Результати дослідження рівня сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО третього року навчання (у %)

Рівні/ показ- ники	Ціннісно- мотива- ційний	Емоційно- вольовий	Когнітивно- смісловий	Комуні- кативно- діяльнісний	Рефлек- сивний	Загальне значення
Високий	23,4	26,5	3,9	11,9	8,4	14,8
Середній	54,5	54	31,9	48,6	26,8	43,2
Низький	22,1	19,5	64,2	39,5	64,8	42

Як видно з табл. 4.3, найбільш високі показники спостерігаємо за ціннісно-мотиваційним та емоційно-вольовим критеріями, де високий рівень спостерігається більше ніж у 20% здобувачів, середній – більше, ніж у 50%. Так, майбутні вихователі ЗДО зазначали, що майбутня професія є багатогранною та такою, що потребує знань з різних галузей наук, отже, потребує постійного саморозвитку й самовдосконалення. Більшість респондентів так чи так пов'язують свою подальшу професію з дітьми, але вагаються щодо фаху вихователя ЗДО, визначаючи, що прагнуть отримати додатковий фах (психолог, дефектолог, учитель англійської мови) та розглядають професію, у першу чергу, як засіб досягнення високого матеріального рівня життя. Звичайно, таку тенденцію пов'язуємо з реаліями соціально-економічного стану держави, з іншого, – прагненням до незалежності, зокрема фінансової. Проте лише незначна кількість респондентів (близько 15%) пов'язували майбутню професію із задоволенням від спілкування з дітьми. Крім того, потяг до саморозвитку та

самовдосконалення більшість студентів визначали як важливі, але в реальній діяльності не підтверджували це в дії.

Щодо більш високих даних за емоційно-вольовим критерієм, вважаємо, що така ситуація зумовлена остаточною завершенням адаптаційних процесів (сталій режим навчання, знайоме коло спілкування тощо). Більшість респондентів зазначали, що вони почувають себе комфортно в групі, під час взаємодії з викладачами, але зауважують на теоретичній спрямованості більшості курсів, браку реальних навичок роботи з дітьми. З іншого боку, дані за показником „здатність доводити розпочату справу до логічного завершення з урахуванням зовнішніх умов” не виявились значними.

Дещо суперечливими були дані щодо когнітивно-сміслового та комунікативно-діяльнісного критеріїв – попри значний обсяг теоретичного матеріалу, що необхідно опрацювати, майбутні вихователі демонстрували низький рівень знань щодо видів, сутності цінностей, особливо професійних, не завжди правильно розуміли ієрархію власних цінностей та смислів. Домінантними цінностями залишались „щасливе життя”, „матеріальний статок”, при цьому чіткої життєвої перспективи здобувачі практично не мали або вона була дещо абстрактною – „гармонійне життя”, „жити так, як я хочу”, „якісно жити”.

Спостерігаємо поведінку майбутніх вихователів ЗДО (і в освітньому процесі, і в повсякденних практиках), коли знані цінності ігноруються в діяльності. Так, більшість визнає необхідність саморозвитку, тренування в собі таких якостей, як: толерантність, вимогливість, справедливість, натомість, реальна практика свідчить, що здобувачі рідко намагаються діяти на ціннісних засадах.

Низькими також виявились дані за рефлексійним критерієм, адже більшість здобувачів (64%) не виявили критичного осмислення наданої інформації, власних дій в освітньому процесі та під час проходження педагогічних практик.

Найбільш складним було діагностування студентів четвертого року

навчання, що зумовлено необхідністю тривалого спостереження за ними не лише в процесі аудиторної роботи, а й під час педагогічних практик та інших видів роботи. Інколи результати тестувань та спостереження містили дещо суперечливу інформацію, що зумовлювало необхідність повторної діагностики за окремими показниками. Узагальнені дані подаємо у вигляді табл. 4.4.

Таблиця 4.4

Результати дослідження рівня сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО четвертого року навчання (у %)

Рівні/ показ- ники	Ціннісно- мотива- ційний	Емоційно- вольовий	Когнітивно- смысловий	Комуні- кативно- діяльнісний	Рефлек- сивний	Загальне значення
Високий	25,2	25,5	10,8	20,2	15,6	19,4
Середній	48,8	47,5	40,3	55,2	42,2	46,8
Низький	26	27	48,9	24,6	42,2	33,8

Таблиця 4.4. демонструє узагальнені дані щодо сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, які фактично є випускниками та можуть іти працювати до дитячого садка. Проте констатуємо, що значна кількість студентів володіє низьким рівнем сформованості відповідних орієнтацій – 33,8%, водночас як високий рівень є незначним – 19,4%.

Найнижчі показники маємо за когнітивно-смысловим критерієм – низький рівень сягає майже 50%. Таку ситуацію вбачаємо у відсутності смыслового забарвлення навчальної інформації майбутніми вихователями ЗДО. Студентам-випускникам важко визначити провідні професійні цінності, здійснити рефлексію щодо їх наявності в психологічній структурі власної особистості, вони рідко намагаються рефлексувати з цього приводу та, відповідно, коригувати свою поведінку.

Більшість здобувачів досі не визначились, чи будуть вони працювати за фахом у майбутньому (48,8%), водночас 26% упевнені, що така професія не для них. З іншого боку, значна кількість респондентів продовжує

моделювати образ майбутнього в контексті „матеріально забезпеченого життя”, при цьому не маючи чіткого плану досягнення такої мети.

Приголомшливими виявились результати діагностики щодо показника „сформованість знань про сучасні технології навчання, виховання та розвитку дошкільників на аксіологічних засадах та способи їх реалізації”, адже 60% студентів могли визначити найбільш традиційні технології та не завжди демонстрували суб’єкт-суб’єктну взаємодію з дітьми, тяжіючи до суб’єкт-об’єктної моделі; 23,3% здобувачів не могли визначити більше 2-х відповідних технологій. Закономірним виявилось те, що вони не намагались рефлексувати з цього приводу та певним чином корегувати свою поведінку.

Отже, резюмуючи результати констатувального зрізу на старших курсах навчання, визначаємо низку закономірностей:

- у майбутніх вихователів зберігається розуміння важливості професії вихователя, проте на третьому курсі здобувачі замислюються над необхідністю здобуття додаткового фаху, ближче до кінця четвертого року навчання, більшість не впевнені, що будуть далі працювати за спеціальністю;

- інтерес до самопізнання та саморозвитку поступово згасає до четвертого року навчання, у більшості студентів уже є коло інтересів, хобі, натомість, вони наголошують, що освітнє середовище ЗВО, на жаль, не надало їм можливість для самоактуалізації;

- майбутні вихователі ЗДО зазначають, що освітній процес ЗВО насичений теоретичним матеріалом, який подається у вигляді готової інформації, але їм бракує навичок взаємодії з дітьми, важко усвідомити сутність аксіологічного спілкування з ними;

- здобувачі здебільшого не мають чіткої стратегії щодо подальшого життя (професійного, особистісного), але прагнуть стабільності, матеріальної забезпеченості.

Динаміка сформованості ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО залежно від року навчання подано в узагальненому вигляді на діаграмі (рис. 4.1).

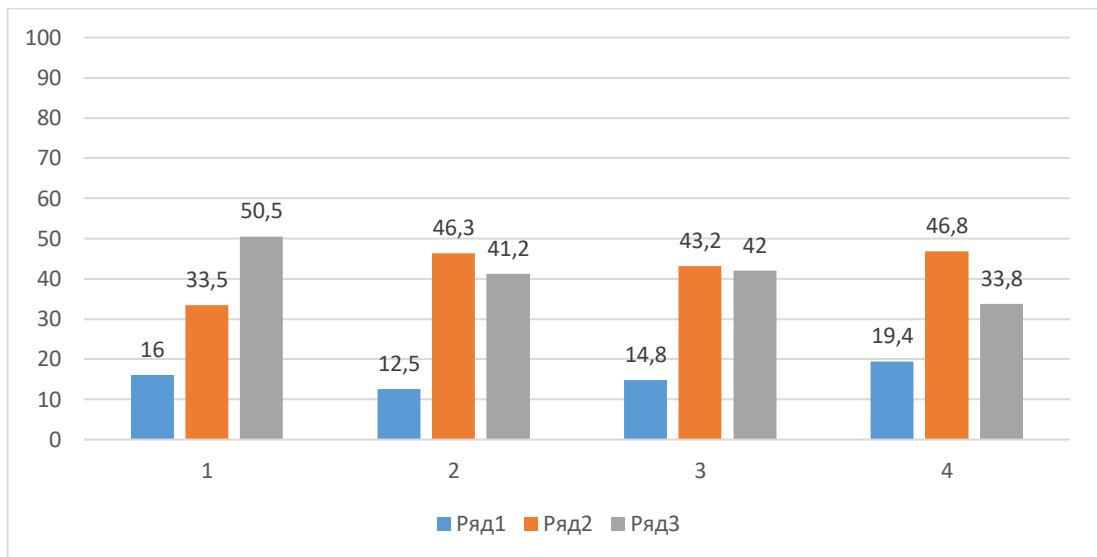


Рис. 4.1. Динаміка сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО протягом чотирьох років навчання (констатувальний зріз)

Де 1 – перший рік навчання; 2 – другий рік навчання, 3 – третій рік навчання, 4 – четвертий рік навчання; ряд 1 – високий рівень, ряд 2 – середній рівень, ряд 3 – низький рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО.

Загалом, простежуємо тенденцію до збільшення високого рівня протягом чотирьох років навчання, натомість така динаміка є незначною – з 16% до 19,4%. З іншого боку, низький рівень також поступово зменшується – від 50,5% до 33,8%.

Для більш кращого розуміння динаміки формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці зіставимо дані за кожним критерієм, що були отримані на кожному з курсів.

Так, динаміку за ціннісно-мотиваційним критерієм подано для кращої наочності у вигляді діаграми (рис. 4.2).

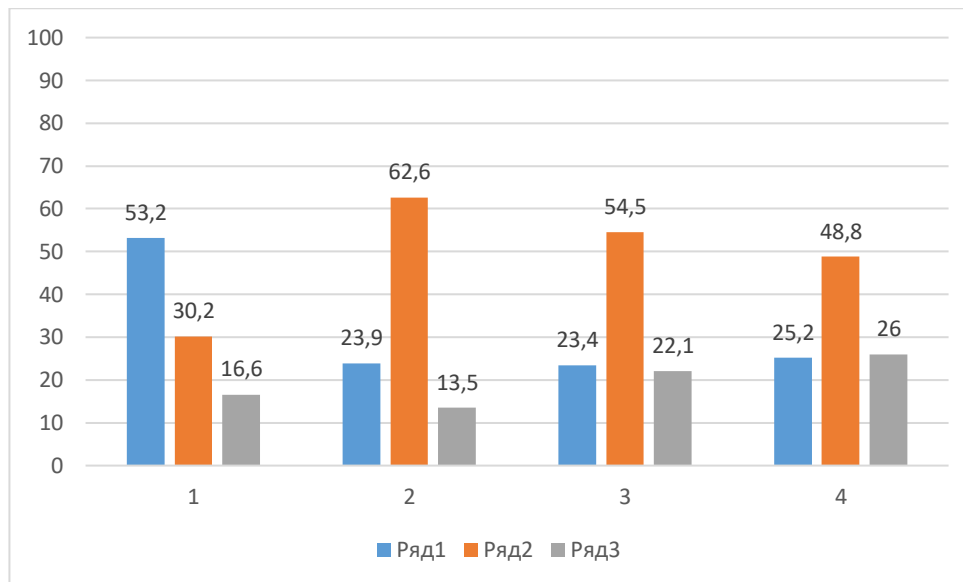


Рис. 4.2. Динаміка сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці (за ціннісно-мотиваційним критерієм)

Спостерігаємо падіння рівня зацікавленості майбутньою професією та процесами саморозвитку й самовдосконалення з 53,2% до 25,2%. На жаль, якщо на першому курсі на низькому рівні опинились 16,6% студентів, на другому їхня кількість зменшилась, то на подальших курсах маємо тенденцію до збільшення. Тобто за умови відсутності спеціально організованої діяльності майбутні фахівці втрачають інтерес до самопізнання, відчуваючи утруднення в процесі взаємодії з дітьми під час педагогічних практик, поступово втрачають інтерес і до подальшої професії.

Динаміку за емоційно-вольовим критерієм відображено на діаграмі нижче (рис. 4.3).

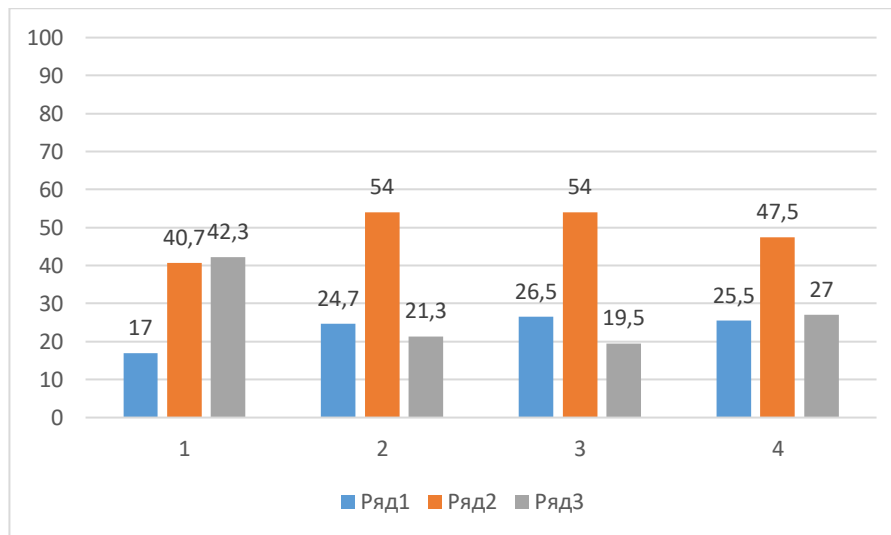


Рис. 4.3. Динаміка сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці (за емоційно-вольовим критерієм)

Спостерігаємо закономірне підвищення рівня адаптованості здобувачів протягом чотирьох років навчання, відчуття нами психологічного комфорту в освітньому процесі, з одного боку; з іншого – динаміка тут не є значною (загальне збільшення на 8,5%), що пояснюємо відсутністю смислового насичення навчального матеріалу, слабо сформованою перспективою подальшої професії на посаді вихователя ЗДО. Позитивним є те, що більшість здобувачів мають адекватну самооцінку до кінця четвертого року навчання, проте не завжди сприймають іншого як партнера по спілкуванню, джерело цінностей та смислів. Зазвичай у кожного сформоване коло спілкування в групі, до решти здобувачі ставляться нейтрально або взагалі не підтримують зв'язки і в аудиторній роботі, і у неформальних обставинах.

Динаміку за наступним – когнітивно-смісловим – критерієм наводимо далі (рис. 4.4).

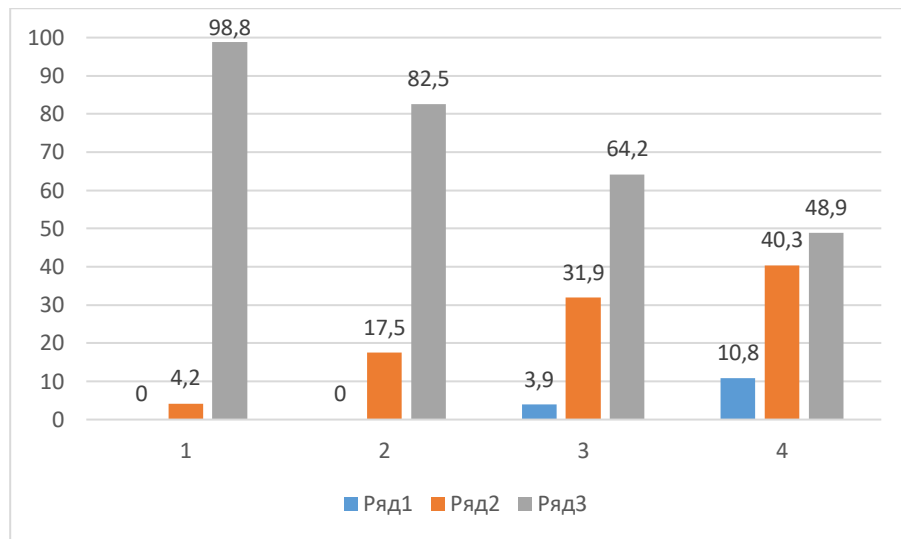


Рис. 4.4. Динаміка сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці (за когнітивно-смісловим критерієм)

На жаль, за когнітивно-смісловим критерієм спостерігаємо найбільш низькі показники протягом чотирьох років навчання. До кінця четвертого року навчання лише 10,8% майбутніх вихователів володіють у повному обсязі знаннями про сутність, види цінностей, можуть їх класифікувати, визначити та схарактеризувати провідні чинники та психолого-педагогічні механізми їх формування. Решта діє більш інтуїтивно, може назвати провідні загальнолюдські цінності, натомість відчують труднощі під час виокремлення професійних цінностей вихователя. Низький рівень знань спостерігаємо і щодо сутності та змісту інноваційних технологій навчання й виховання дошкільників, їхнього аксіологічного потенціалу. Незважаючи на те, що низький рівень суттєво зменшується до четвертого курсу (з 98,8% до 48,9%), усе ж він залишається доволі значним, з урахуванням того, що здобувач отримує диплом та може працювати за фахом найближчим часом.

Дані за комунікативно-діяльнісним критерієм репрезентовано на рис. 4.5.

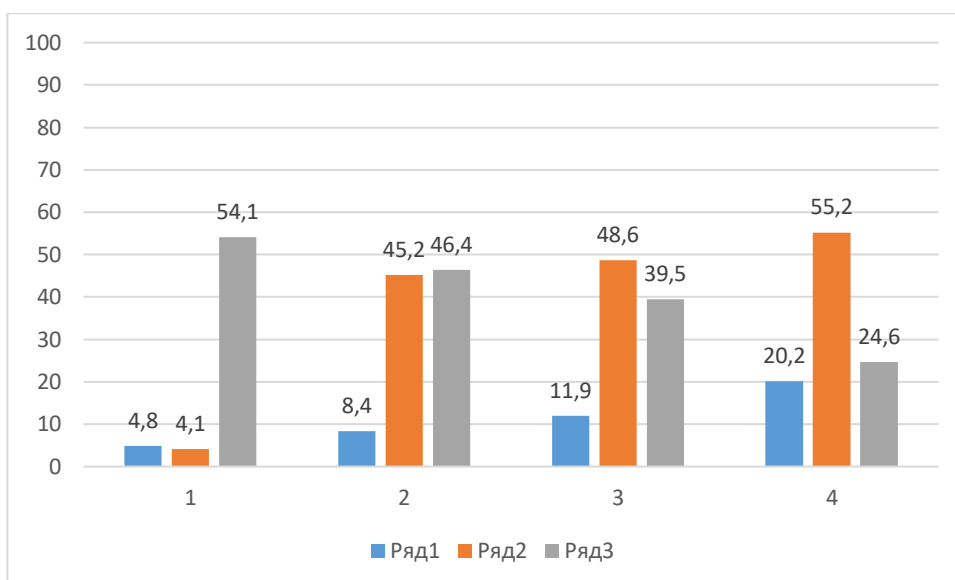


Рис. 4.5. Динаміка сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці (за комунікативно-діяльнісним критерієм)

Як бачимо, майбутні вихователі ЗДО не завжди відтворюють ті цінності, що є знаними та усвідомленими в реальній діяльності, що говорить про незавершеність процесу трансформації цінності в ціннісно-сміслові орієнтації. Позитивним є те, що здобувачі наприкінці навчання більш ефективно вибудовують модель спілкування з іншими, проте не завжди реалізують цінності-знання в реальних ситуаціях взаємодії в освітньому процесі та повсякденному житті, особливо це стосується дітей раннього і дошкільного віку. Майбутні вихователі ЗДО під час педагогічних практик намагаються виявляти такі цінності, як доброзичливість, справедливість, але не завжди можуть бути толерантними, оптимістичними, діяти на засадах альтруїзму, урешті-решт, визнавати дитину та її унікальність у якості цінності.

Наочні дані щодо динаміки за рефлексійним критерієм подаємо на рис. 4.6.

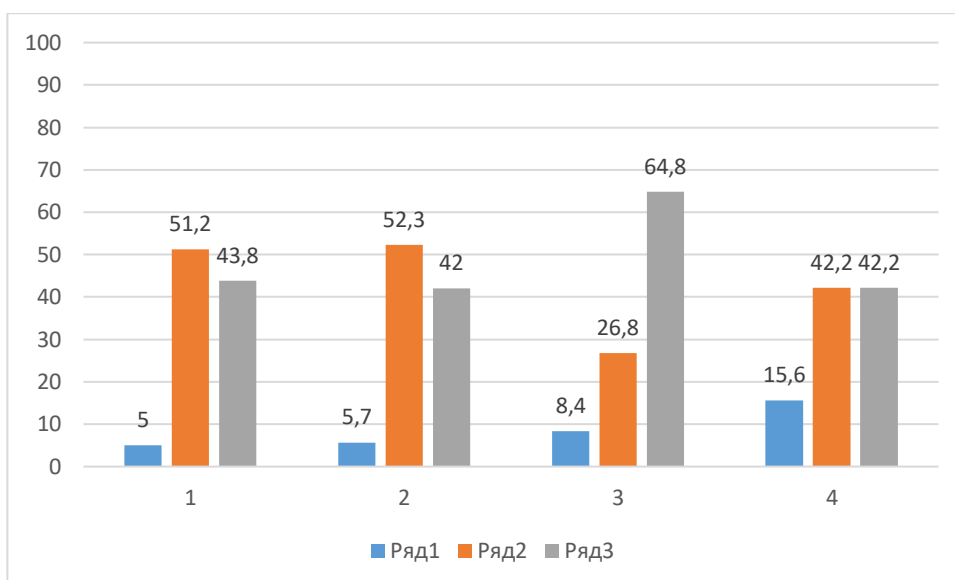


Рис. 4.6. Динаміка сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці (за рефлексійним критерієм)

З рис. 4.6 бачимо, що рефлексивні конструкти ще не сформовані на 1 – 2 курсах, адже майбутні вихователі ЗДО ще не мали можливості долучитись до взаємодії з дітьми, „прожити” ті цінності, що є важливими для майбутньої професії та подальшого життя, співвіднести їх з реально наявними. Ситуація змінюється на третьому курсі, але низький рівень, як бачимо, стрімко зріс. Це пояснюємо тим, що після першої педагогічної практики студенти не могли визначитись з подальшою професійною перспективою. Ті здобувачі, що продемонстрували раніше високий рівень рефлексії, ще більше замислились над собою, власною системою цінностей, намагались критично поставитись до власних дій в освітньому процесі. Деякі з тих, хто раніше сягнув середнього рівня, засвідчили низький, адже їм було важко співвіднести вимоги до професії із власними можливостями з аксіологічного погляду, їм бракувало підтримки в означеному напрямі.

Отже, здійснивши аналіз сучасного стану сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці, маємо можливість констатувати, що: по-перше, загальний рівень сформованості таких орієнтацій на високому та середньому рівнях дещо збільшується від першого до четвертого курсів, проте така динаміка є незначною; по-друге, високий рівень

сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій випускників сягає 19,4%, водночас як низький – 33,8%, що потребує ґрунтовної систематичної роботи в означеному напрямі; по-третє, отримані кількісні дані свідчать про необхідність посилення аксіологічного потенціалу різних напрямів роботи у фаховій підготовці майбутніх вихователів ЗДО.

4.2. Упровадження системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у процес фахової підготовки

Теоретичне обґрунтування системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці, характеристика її компонентів та взаємозв'язків між ними дає можливість перейти до опису процесу впровадження розробленої нами системи, що відбувалось протягом п'яти років на базі таких ЗВО: ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія”, ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Загальна кількість майбутніх вихователів ЗДО, які взяли участь у формувальному етапі педагогічного експерименту становила 322 особи (16 академічних груп). До експериментальної групи ввійшли 162 респонденти. З іншого боку, реалізація системи передбачала залучення професорсько-викладацького складу кафедр, що задіяні в підготовці здобувачів спеціальності 012 „Дошкільна освіта”, тож до експерименту було залучено викладачів, загальна кількість яких становила 45 осіб.

Зауважимо, що експериментальна робота підкорювалась низці етапів, зокрема: діагностико-пропедевтичному (збігається у часі з констатувальним зрізом та підготовкою викладачів до подальшої роботи), основному (безпосередня діяльність з майбутніми вихователями ЗДО) та заключному (збігається з контрольним етапом експерименту).

Перш за все, нами було проведено роботу на рівні проєктування аксіологічно-сміслового освітнього середовища ЗВО та вдосконалено його функціонування шляхом:

- конкретизації місії та стратегії діяльності ЗВО, де провідними цінностями визнаються: студентоцентризм; критичне мислення; академічна доброчесність; автономність і свобода; системність та інтеграція; внутрішня й зовнішня відкритість; демократичність і прозорість для суспільства; гуманізм і толерантність щодо культурної різноманітності;

- експертизи освітніх програм, навчальних планів, відповідного навчально-методичного забезпечення й подальшої спільної з професорсько-викладацьким складом діяльності щодо їх модернізації;

- дослідження й визначення ролі випускової кафедри та студентського самоврядування в процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці з метою подальшого об'єднання їхніх зусиль;

- створення наукових лабораторій та центрів на базі випускової кафедри для реалізації освітнього процесу на засадах ціннісно-сміслової освітньої парадигми. Так, на базі ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” у 2017 – 2018 рр. було створено центр науково-методичного супроводу реалізації ідей Концепції Нової української школи (керівник – доц. Л. Варяниця, методисти – доц. М. Єпіхіна, доц. Н. Мордовцева), положення про функціонування якого подано в додатку (*додаток Е*). Провідною метою діяльності центру є організація методичної та наукової роботи, підвищення кваліфікації педагогічних працівників до реалізації концепції „Нова українська школа”, розвиток їхньої творчої ініціативи. Натомість, на базі центру відбувається й підготовка майбутніх вихователів ЗДО, що забезпечує наступність у підготовці здобувачів спеціальностей 012 „Дошкільна освіта” та 013 „Початкова освіта”. Матеріально-технічне забезпечення центру стало можливим завдяки співпраці ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

з Радою Європи в межах проєкту „Внутрішнє переміщення в Україні: розробка тривалих рішень”.

У 2019 році на базі кафедри дошкільної та початкової освіти створено творчу лабораторію дошкільної освіти (керівник – завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, доц. С. Бадер, методист – І. Гречишкіна), мета діяльності якої полягає в підготовці компетентного фахівця дошкільної галузі на аксіологічних засадах. Діяльність лабораторії спрямована на аксіологізацію освітнього процесу, створення аксіологічно-смыслового середовища у ЗВО, підготовку майбутніх вихователів ЗДО до впровадження інноваційних освітніх технологій у роботі з дошкільниками, науково-методичну роботу з викладачами випускової кафедри. У додатку наведено Положення про діяльність лабораторії (*додаток Ж*).

Крім того, на базі кафедри дошкільної та початкової освіти вже більше десяти років функціонує лабораторія „Компетентність сучасного фахівця освіти в галузі педагогічної інноватики й проєктування”, мета якої полягає в підвищенні інноваційно-проєктувальної компетентності викладачів ЗВО, педагогів-дослідників, практичних та майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти (науковий керівник – проф. В. Докучаєва).

Також на базі ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” створено низку гуртків під керівництвом викладачів та представників студентського самоврядування з метою залучення до їхньої діяльності майбутніх вихователів ЗДО, зокрема: студентський гурток з науково-дослідної роботи „Verum” (при лабораторії дошкільної освіти), волонтерський загін „Тризуб”, дівочий танцювальний колектив „Viven”, клуб художньої творчості „Modern Art” (на базі навчально-наукового інституту педагогіки і психології), студентський хаб „Inventors” (спільно з викладачами навчально-наукового інституту історії, міжнародних відносин та соціально-політичних наук), „Co-working”-центр для проведення соціально-педагогічних тренінгів різної тематики (на базі навчально-наукового інституту педагогіки і психології);

– діяльності щодо науково-методичної підготовки професорсько-викладацького колективу кафедр до роботи з майбутніми вихователями в напрямі формування в них ціннісно-сміслових орієнтацій, про що йтиметься далі.

Робота з викладачами кафедр розпочалася на рік раніше, ніж із здобувачами, та із строками збігалася з діагностикою вхідного рівня сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО (діагностико-пропедевтичний етап). Це дало нам змогу підготувати викладачів до подальшої роботи зі студентами на науковому, методичному та організаційно-педагогічному рівнях. Далі ми проводили роботу з провідними суб'єктами системи паралельно. Зупинимось на змісті проведеної роботи з викладачами, які задіяні в підготовці майбутніх вихователів ЗДО, що було реалізовано в трьох напрямках: науковому, методичному та організаційно-педагогічному.

Так, робота за науковим напрямом передбачала діяльність у межах створених та вже функціюючих на базі кафедр наукових центрів, лабораторій, об'єднань; проведення конференцій різних рівнів, теоретико-методологічних та науково-методичних семінарів, круглих столів тощо.

Вагомим практичним результатом роботи відповідних лабораторій та центрів стала науково-дослідна діяльність викладачів, фокус якої зосереджено на аксіологічній проблематиці. Так, протягом 2016 – 2019 рр. на кафедрі дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” було захищено дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук (доктора філософії) у межах аксіологічної проблематики: формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки (С. Безбородих, 2016 р.); формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів (О. Кравчишина, 2018 р.); система педагогічних завдань контекстної спрямованості в професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів (О. Дудник, 2019 р.).

Не менш важливим науковим здобутком стали публікації викладачів у фахових виданнях України щодо проблеми професійної підготовки майбутнього вихователя ЗДО в сучасних умовах та проєктування відповідних педагогічних систем: „Проєктувальна компетентність як інтегративний показник підготовки майбутніх педагогів”, „Трансформація соціально-педагогічної ситуації як чинник створення інноваційних педагогічних систем”, „Технологія проєктування інноваційних педагогічних систем як інструмент освітнього інжинірингу” (В. Докучаєва); „Застосування структурно-логічних схем у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів” (Н. Черв’якова, Т. Коваленко); „Практико зорієнтовані технології професійної підготовки майбутніх педагогів: досвід теоретико-експериментального дослідження” (Н. Черв’якова); „Формування основ патріотичного виховання в дошкільників засобами народознавства”, „Педагогіка партнерства: аналіз зарубіжного досвіду”, „Сутність технології тимбілдингу в контексті реалізації педагогіки партнерства у закладах вищої освіти” (М. Єпіхіна); „Професійно-орієнтовані технології підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах”, „Реалізація професійно-орієнтованих технологій у процесі медіа-освіти майбутніх вихователів в умовах ВНЗ”, „Тренінгові заняття як засіб підготовки компетентних фахівців з дошкільної та початкової освіти», «Катарсисне виховання майбутніх педагогів” (О. Кравчишина); „Ігрові технології як засіб формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів”, „Діалогова взаємодія як основа співробітництва учасників педагогічного процесу”, „Використання рефлексивних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів” (С. Безбородих).

З метою підвищення рівня усвідомлення провідних засад ціннісно-смыслові парадигми в освіті професорсько-викладацький склад кафедр, що задіяні в підготовці майбутніх вихователів ЗДО, було залучено до участі в конференціях різних рівнів, зокрема:

– *міжнародних*: „Сучасна освіта й інтеграційні процеси” (Краматорськ, 2017); „Забезпечення якості вищої освіти: європейські й

національні стандарти та індикатори” (Старобільськ, 2017); „Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті” (Одеса, 2018); „Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології” (Харків, 2018); „Scientific and Professional Conference science without boundaries development in 21st century” (Будапешт, 2018); „Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції” (Київ, 2019); „Science progress in european countries: new concepts and modern solutions” (Штутгарт, 2019); „Інноваційні технології в дошкільній освіті” (Переяслав-Хмельницький, 2019, 2020); „Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук (Одеса, 2019); „Соціалізація особистості в умовах сучасних викликів” (Старобільськ, 2019); „Педагогіка і психологія: напрями та тенденції розвитку в Україні та світі” (Одеса, 2020);

– *всукраїнських*: „Тенденції розвитку вищої освіти в умовах гібридної війни на Сході України” (Старобільськ, 2017); „Соціалізація особистості в умовах сучасних викликів” (Старобільськ, 2018); „Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір” (Луцьк, 2018); „Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук” (Одеса, 2019); „Інновації у професійній підготовці педагога в умовах Євроінтеграції освітнього процесу: погляд науковців і практиків” (Київ, 2019); „Дитяча гра та іграшка у просторі культури” (Київ, 2019); „Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти у контексті ідей нової української школи” (Старобільськ, 2019); „Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах освітніх інновацій” (Старобільськ, 2020);

– *регіональних*: „Напрями роботи дошкільного навчального закладу з інноваційної діяльності” (Лисичанськ, 2017); „Інтеграція як освітня стратегія модернізації дошкільної та початкової освіти” (Старобільськ, 2018); „Педагогічні вектори: В. О. Сухомлинський та сучасність” (Лисичанськ, 2018).

У межах конференцій викладачами було обговорено питання аксіологізації вищої та дошкільної освіти в Україні, шляхи проектування й

упровадження інноваційних педагогічних технологій, що сприяють формуванню необхідних ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, а саме: на дитину, на визнання її унікальності, необхідності навчання, виховання й розвитку на засадах партнерства; на отримання та вдосконалення знань, умінь та навичок щодо роботи з дітьми; на творчість; на самоактуалізацію, саморозвиток й самовдосконалення тощо.

Також викладачі були залучені до участі в методологічних семінарах, круглих столах (і очно, і дистанційно), де обговорювались ідеї ціннісно-сміислової освітньої парадигми щодо підготовки майбутніх педагогів загалом та майбутніх вихователів ЗДО зокрема, під керівництвом провідних науковців України та регіону (Л. Ваховський, Н. Гавриш, В. Докучаєва, В. Желанова, О. Ліннік, О. Караман, С. Харченко, Н. Черв'якова): „Парадигмальні трансформації у системі вищої освіти”; „Інноваційні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти”; „Проектування освітніх програм за спеціальністю 012 ”Дошкільна освіта,,: проблеми та перспективи”; „Постнекласична наука й сучасна освіта”; „Нова стратегія підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти у контексті Нової української школи” та ін.

У межах заходів професорсько-викладацький колектив кафедр мав можливість підвищити рівень знань щодо: сучасних тенденцій у системі підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю загалом та майбутніх вихователів ЗДО зокрема; оновлення змісту фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО; аксіологічного потенціалу різних педагогічних технологій; процесу формування професійних цінностей, життєвих смислів майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки тощо.

Отже, у межах наукового напрямку роботи з професорсько-викладацьким колективом кафедр, що задіяні в підготовці майбутніх вихователів ЗДО, було створено наукові центри та лабораторії, задіяні вже наявні наукові лабораторії, до діяльності яких було залучено викладачів кафедр; посилена науково-дослідна діяльність викладачів шляхом публікації наукових статей, тез, участі в проектах, методологічних семінарах, круглих

столах тощо. Це надало можливість більш глибоко усвідомити ідеї аксіологічно-сміслової парадигми в освіті, підвищити рівень знань щодо сучасних технологій підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Позитивним стало те, що науковий напрям діяльності сприяв посиленню співпраці між закладами вищої освіти, обміну досвідом щодо формування компетентного фахівця дошкільної галузі на аксіологічних засадах.

Робота в межах наступного – *методичного* – напряму була спрямована на формування необхідних знань, умінь та навичок, а також певних якостей викладачів, що було схарактеризовано нами ще в параграфі 3.2.2.

Цікавою для викладачів виявилась участь у майстер-класах, вебінарах, тренінгах, форумах, які ми проводили в межах експериментальної роботи, а також на базі різних освітніх закладів (ЗВО, коледжів, ЗЗСО, ЗДО) та он-лайн форматі. Найбільш ефективними та змістовними виявилась такі вебінари й форуми: „Розвиток навичок 21 століття через проектно-зорієнтоване навчання” (он-лайн); „Тайм-менеджмент та ресурси для підвищення ефективності педагога” (он-лайн); „Самопрезентація вчителя на Facebook – вимога часу та професійні можливості” (он-лайн); „Основи формування проектного мислення у фахівців педагогічної галузі” (он-лайн); „Особливості розвитку емпатії під час навчального процесу” (он-лайн); „Хто змінює світ? Результати найбільшого освітянського форуму Global Education and Skills Forum” (он-лайн); „Метод фасилітації. Кругла (інтегральна) методика” (он-лайн); „Прогресивне дошкілля України в контексті Нової української школи: ТВП-формат (м. Лисичанськ, ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”).

Участь викладачів у вебінарах та форумах дала можливість не лише закріпити вже наявні знання щодо реалізації ціннісно-сміслової освітньої парадигми у вищій школі, а й висловити свій погляд на проблему, поділитись досвідом упровадження різних форм, методів, технологій роботи із сучасними студентами задля смислового наповнення освітнього процесу, презентувати авторські методики.

Не менш змістовною стала тренінгова робота з викладачами, яку ми проводили в межах експерименту. Так, нами було використано і навчальні тренінги, і соціально-психологічні (авторські та адаптовані).

Для усвідомлення сутності ціннісно-сміслової парадигми в освіті, шляхів її реалізації, чинників та умов формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, їх домінантних цінностей та життєвих смислів в умовах сьогодення нами було проведено низку тренінгових занять, зокрема: „Цінності сучасного світу”, „Людина у світі цінностей”, „Освітній процес VS смисл життя”, „Аксіологічний портрет сучасного студента” тощо.

Так, значний інтерес та дискусію викликали вправи в межах тренінгового заняття „Цінності сучасного світу”. Під час виконання вправи „Цінності та антицінності” викладачам пропонувалось протягом 5 хвилин скласти перелік позитивних цінностей (перша група) та антицінностей (друга група), далі відбувалось обговорення отриманих результатів. Топ-п'ять позитивних цінностей у всіх учасників виглядав приблизно однаково: здоров'я, родина, матеріальний статок, достойна робота, якісний відпочинок. Серед антицінностей було визнано: егоїзм, жага влади, орієнтація на матеріальний бік життя, надмірна робота, лінь.

Не менш важливими стали тренінгові заняття з викладачами, що були спрямовані на усвідомлення власних цінностей та смислів, а саме: „Щасливе життя”, „Цінності, що мотивують”, „Самоменеджмент життя”, „Актуалізація саморозвитку”, „Самоорганізація особистості” та ін.

Однією із найбільш смислових вправ, що пропонувалась викладачам, було складання синквейну на тему „Жити щасливо”. Наведемо кілька прикладів:

Щастя.

Примарне, яскраве.

Манить, біжить, чарує.

Хочу сьогодні спіймати тебе.

Радію.

(автор – старший викладач, к.пед.н. О. Кравчишина).

Життя.

Таке коротке, таке миттєве.

Посміхається, розквітає, існує.

Люблю тебе різне.

Ти – промінь.

(автор – доцент, к.п.н., Н. Мордовцева).

Для відпрацювання навичок ефективної взаємодії з майбутніми вихователями ЗДО, колегами, іншими суб'єктами на діалогічних засадах було реалізовано такі тренінги, як: „Ефективна взаємодія у спілкуванні”, „Асертивна поведінка викладача”, „Ефективне подолання конфліктів” тощо.

Низка тренінгів мала соціально-психологічну спрямованість та проводилась фахівцями з соціальної педагогіки та психології з метою психологічного розвантаження викладачів, формування навичок ефективно працювати та швидко розслаблятися, відновлювати сили. До таких тренінгів зараховуємо: „Психологічне розвантаження: дієві інструменти”, „Стрес: як його уникнути” тощо.

Найбільш ефективними стали такі вправи на гармонізацію внутрішнього стану:

„На березі моря”. Тренер пропонує зручно сісти, заплющити очі та зробити наступне: „Уявіть себе на березі моря. Зверніть увагу на хвилі, Ви спостерігаєте приплив і відплив. У цей час Ви відчуваєте, як усе більше заспокоюється. Потім, коли відчуєте повний спокій, Ви „йдете” з берега”. Далі пропонується висловитись бажаним: „Чи вдалося Вам заспокоїтись?”, „Що заважало?”.

„Прогулянка”. Техніка виконання та сама. Тренер пропонує: „Уявіть, що Ви йдете по лісу. Навколо Вас дерева, вкриті свіжою весняною зеленню, крізь їх вершини пробиваються сонячні промені, весело співають пташки,

пробігає білочка, їжачок... Ви входите на галявину, вкриту квітами та осяяну сонцем, над Вами прозоре голубе небо. Ви вдихаєте повітря на повні груди. Відчуваєте спокій, свободу” [173].

До змісту методичного напрямку діяльності з викладачами ввійшла робота з оновлення робочих програм, методичних рекомендацій, НМК до фахових дисциплін та завдань до педагогічних практик з урахуванням аксіологічного складника фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

Так, було оновлено робочі програми та додано до їх структури теми ціннісно-сислової спрямованості, що в подальшому розглядалися в межах лекцій, практичних занять та самостійної роботи. У процесі оновлення робочих програм ми намагалися спрямувати викладачів на врахування принципу послідовності й систематичності щодо інтеграції тем аксіологічного змісту. Тому на молодших курсах передбачалось ознайомити здобувачів із сутністю, класифікацією цінностей та життєвих смислів, цінностями професії вихователя. З цією метою було додано низку тем до змісту курсів:

- „Вступ до фаху”: *„Цінності педагогічної професії”, „Аксіологічний портрет сучасного вихователя”;*
- „Дошкільна педагогіка”: *„Моральне виховання дітей дошкільного віку”; „Дитинство як ціннісний феномен”;*
- „Історія педагогічної думки, освіти та дошкільного виховання”: *„Аксіологічні основи виховання дошкільників: історичний екскурс”;*
- „Література для дітей дошкільного віку”: *„Ціннісний складник дитячої літератури”;*
- „Теорія і методика художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку”: *„Психолого-педагогічні основи формування естетичних почуттів дошкільників”.*

Подальше вдосконалення робочих програм та відповідних НМК відбувалось для майбутніх вихователів других-третьох курсів, де провідним завданням було поглибити вже наявні знання щодо цінностей, їх сутності,

психолого-педагогічних засад їх формування в онтогенезі, щодо шляхів саморозвитку й самовдосконалення на основі визнаних цінностей, ефективного планування власної діяльності та досягнення мети. Для цього нами разом із викладачами було розроблено та включено низку тем до таких фахових дисциплін:

– „Дидактика дошкільної освіти”: *„Заняття як провідна форма навчання й виховання дошкільників”, „Партнерська педагогіка в дошкільній освіті”, „Технології діалогічної взаємодії з дошкільниками”;*

– „Вікова психологія/Дитяча психологія”: *„Становлення ціннісно-сислової сфери особистості в онтогенезі”;* *„Чинники формування ціннісно-сислових орієнтацій особистості”;*

– „Розвиток і виховання дітей раннього віку”: *„Родина як суб’єкт формування ціннісно-сислових орієнтацій особистості”;* *„Адаптація дитини до умов ЗДО”;*

– „Основи науково-педагогічних досліджень”: *„Ціннісно-сислова парадигма в освіті”;*

– „Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку з основами валеології”: *„Здоров’я людини: сутність, зміст, ціннісний складник”;*

– „Методика ознайомлення дітей з суспільним довкіллям”: *„Соціалізація-індивідуалізація дошкільника”;*

– „Теорія і методика співпраці з родиною”: *„Сімейні традиції у процесі виховання дошкільника”.*

Окрім інтеграції тем аксіологічного спрямування до структури фахових дисциплін, викладачі розробляли курси для вільного вибору студентів 3 року навчання, де віддзеркалювались ідеї аксіологічної педагогіки. Такими стали: *„Сислова дидактика для дошкільників”, „Педагогіка партнерства”, „Тренінг у ЗДО”, „Технологія проведення ранкових зустрічей у ЗДО” та ін.*

Для майбутніх вихователів ЗДО старших курсів (7 та 8 академічні

семестри) було додано низку тем до структури фахових дисциплін, що розкривали ідеї смислу життя, професії, важливості саморозвитку й самовдосконалення. Наведемо відповідний перелік:

– „Менеджмент у системі дошкільної освіти” – „*Самоменеджмент вихователя ЗДО*”, «*Планування як функція управління й самоуправління*», „*Стратегічний менеджмент в освіті*”;

– „Культура мовлення” – „*Мовленнєва культура сучасної молоді*”, „*Професійна комунікація вихователя ЗДО*”; „*Культура діалогу*”.

Завдання до різних видів педагогічних практик також підлягали оновленню та були розроблені в межах тренінгових занять разом з викладачами з урахуванням зауважень факультетських керівників практик. Ми намагались орієнтувати викладачів-методистів з практик моделювати завдання таким чином, щоб вони були сповнені смислом для майбутніх вихователів, сприяли переходу навчальних смислів у професійно-особистісні, мотивували їх на подальший саморозвиток та творче самовиявлення, сприяли емоційному «проживанню» цінностей. Зауважимо, що ми обрали такі види педагогічних практик, що є традиційними для спеціальності 012 „Дошкільна освіта” для універсалізації експериментальної роботи в різних ЗВО. Отже, ми обрали такі види практик: ознайомча практика у ЗДО (2/3 курс – залежно від освітньої програми); навчальна практика в ЗДО (3 курс) та виробнича практика в ЗДО (4 курс).

Приклади завдань будуть наведені під час опису роботи з майбутніми вихователями ЗДО за професійним напрямом діяльності.

У межах методичного напрямку роботи з професорсько-викладацьким колективом кафедр також пропонувалось розширити тематику курсових проєктів, випускних кваліфікаційних робіт (якщо вони передбачені ОП та НП) для майбутніх вихователів ЗДО з урахуванням аксіологічного складника. Такими темами стали:

– „*Ідеї аксіологічного виховання дітей раннього і дошкільного віку у педагогічній спадщині М. Монтессорі*”;

– „*Ідеї аксіологічного виховання дошкільників у педагогічній спадщині*”

С. Русової”;

– *„Формування ціннісних орієнтацій дошкільників на заняттях” (цикл за вибором студента);*

– *„Моральне виховання дітей дошкільного віку”;*

– *„Формування ціннісних орієнтацій дошкільників у процесі сімейного виховання”;*

– *„Взаємодія сім'ї та ЗДО у процесі формування ціннісних орієнтацій дошкільників”;*

– *„Формування ціннісних орієнтацій дошкільників у процесі роботи із казкою”;*

– *„Формування духовних цінностей дітей дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри” тощо.*

Отже, робота з викладачами в межах методичного напрямку полягала в залученні їх до майстер-класів, вебінарів, тренінгів; оновленні змісту робочих програм, відповідних НМК, розробки спецкурсів для вільного вибору студентів, оновлення завдань до різних видів педагогічних практик, розширенні тем курсових проєктів, випускних кваліфікаційних робіт тощо. Це дало можливість не лише закріпити наявні знання викладачів щодо провідних ідей ціннісно-сміслової освітньої парадигми, а й підвищити рівень проєктувальної компетентності задля підготовки необхідного для формування ціннісно-сміслових орієнтацій здобувачів НМЗ освітнього процесу.

Діяльність за останнім – *організаційно-педагогічним* – напрямом передбачала: удосконалення вмінь та навичок викладачів щодо встановлення зв'язків з різними соціальними інститутами задля ефективної співпраці та подальшого залучення майбутніх вихователів ЗДО до соціально-гуманітарної, професійної діяльності у відкритому середовищі, а також залучення органів студентського самоврядування; створення та функціонування студентських гуртків, клубів, хабів; формування вмінь щодо здійснення педагогічного супроводу та підтримки процесів соціалізації, індивідуалізації та самоактуалізації майбутніх вихователів.

З цією метою нами було розроблено спільно з викладачами кафедр, що задіяні у фаховій підготовці майбутніх вихователів ЗДО, план співпраці з різними соціальними інститутами, а саме: закладами освіти (ЗВО, ЗДО), закладами культури (кінотеатри, театри, музеї), медичними закладами (дитячими лікарнями та дитячими будинками) з метою подальшого залучення майбутніх фахівців до різних видів активностей у межах соціально-гуманітарної (суспільно корисна й волонтерська, культурно-дозвіллева діяльність) та науково-дослідної роботи. Перспективний план співпраці подано в *додатку К*.

Важливим аспектом діяльності в межах організаційно-педагогічного напрямку було складання планів кураторів з урахуванням аксіологічного потенціалу різних соціальних інститутів, студентського самоврядування, гуртків, хабів, що дозволило залучити майбутніх вихователів ЗДО до суспільно корисної, волонтерської й культурно-дозвіллевої діяльності таким чином, щоб така робота стала максимально професійно спрямованою, що віддзеркалює імерсивність аксіологічно-сміслового середовища.

Резюмуючи результати проведеної роботи з професорсько-викладацьким складом кафедр, що задіяні у фаховій підготовці майбутніх вихователів ЗДО, зазначимо, що вона проводилась у трьох паралельних напрямках: науковому (залучення до створення й функціонування лабораторій, центрів, участь у конференціях, науково-методологічних та науково-практичних семінарах, науково-дослідна робота та відповідні публікації власних здобутків), методичному (участь у тренінгах, вебінарах, форумах, оновлення РП, НМК, розробка силабусів до вибіркового освітніх компонентів) та організаційно-педагогічному (розробка програм співпраці із різними соціальними інститутами, студентським самоврядуванням, удосконалення планів кураторів, організація та проектування діяльності здобувачів у межах гуртків, хабів тощо).

Детальний опис роботи з викладачами кафедр, що певною мірою передувала безпосередній діяльності зі здобувачами, дозволяє

схарактеризувати процес реалізації змістовної частини системи, що стосувалась роботи з майбутніми вихователями ЗДО та відбувалась відповідно до етапів: адаптивно-пізнавального, діяльнісно-технологічного, смислотворчого. Зупинимось на кожному з них.

Так, освітня діяльність з майбутніми вихователями на **адаптивно-пізнавальному етапі** реалізації системи, метою якого є адаптація майбутніх вихователів ЗДО до умов освітнього середовища ЗВО, усвідомлення й розуміння сутності цінностей та смислів, що воно пред'являє, активна самоактуалізація, відбувалась шляхом реалізації комплексу заходів за всіма напрямками діяльності. Зауважимо, що провідними на цьому етапі є навчальна та соціально-гуманітарна робота з майбутніми вихователями ЗДО.

Так, за *навчальним напрямом* діяльності, що було реалізовано в межах аудиторної роботи, ми зосередились на фахових дисциплінах, що передбачені навчальним планом у першому та другому академічних семестрах. Такими стали: „Вступ до фаху”, „Дошкільна педагогіка”, „Історія педагогічної думки, освіти та дошкільного виховання”, „Література для дітей дошкільного віку”, „Теорія і методика художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку”. На кожній з них нами було використано комплекс смислових технологій, а саме: діалогова технологія, технологія розв'язання моральних дилем, тренінгова технологія, технологія розвитку критичного мислення, технологія роботи з медіатекстами. Наведемо приклади найбільш влучних форм та методів роботи із майбутніми вихователями ЗДО, що акумулюють означені технології та які було реалізовано в межах зазначених фахових дисциплін.

Так, під час опанування дисципліни „Вступ до фаху” нами було запропоновано здобувачам низку *навчальних тренінгів* у межах тем аксіологічного спрямування, що було інтегровано до змісту курсу: „*Цінності педагогічної професії*”, „*Аксіологічний портрет сучасного вихователя*”. Цікавими вправами для майбутніх вихователів стали такі:

Вправа „Цінності сучасного педагога”. Кожному з учасників пропонується по три картки, де зазначені голосні або приголосні звуки на

позначення букв української абетки. Протягом 5 хвилин майбутні вихователі ЗДО визначають набір цінностей (літера на картці відповідає першій літері слова-цінності), що з їхньої погляду важливі для суспільства загалом та є особисто значущими. Далі тренер пропонує в алфавітному порядку викласти визначені учасниками цінності та скласти картотеку цінностей сучасних представників педагогічної галузі.

Вправа „Малюємо портрет”. Тренер пропонує кожному учаснику елемент з майбутнього портрета вихователя (різнокольорові фігури) та просить на кожному написати найбільш важливу цінність, що має сповідувати вихователь дітей раннього й дошкільного віку. Далі учасники моделюють схематичний портрет та визначають аксіологічні заповіді вихователя.

Цікавою та змістовною також виявилась тренінгова робота під час вивчення теми „Дитинство як ціннісний феномен” у межах курсу „Дошкільна педагогіка”. Однією з найбільш емоційно насичених вправ стала „Про що мріє дитина?”. Учасникам тренінгу пропонувалось уявити себе в ролі дівчинки чи хлопчика у віці 4 – 5 років та коротко розповісти про свою мрію.

Зауважимо, що для більшості майбутніх вихователів ЗДО таке завдання спершу виявилось доволі складним та в якості дитячої мрії здобувачі зазначали іграшки або розваги, що свідчить про недостатній рівень знань психолого-педагогічних основ розвитку й становлення особистості дитини дошкільного віку. Далі в процесі тренінгу студентам пропонувалось переглянути відеозапис, де діти середнього й старшого дошкільного віку розповідають про свої мрії (відео було змонтовано студентами старших курсів, що стало одним із завдань педагогічної практики), що виходять далеко за межі уявлень студентів, наприклад: „щоб у мене з’явився брат чи сестра”, „мрію про похід із родиною”, „моя мрія – піти до школи”, „я мрію створити притулок для котів” тощо.

Отже, використання технології навчального тренінгу в межах фахових дисциплін на адаптивно-пізнавальному етапі сприяло формуванню знань та уявлень майбутніх вихователів ЗДО про цінності майбутньої професії, їх

співвідношенню із власною системою ціннісно-сміслових орієнтацій, мотивації на подальше навчання, самоактуалізацію та саморозвиток.

Практично в межах усіх фахових дисциплін нами було використано методи *технології розвитку критичного мислення* майбутніх вихователів ЗДО, що спрямо оцінюванню ступеня значущості тієї чи тієї цінності, що пред'являє освітнє середовище, формування рефлексивних навичок тощо. Так, під час вивчення курсу „Історія педагогічної думки, освіти та дошкільного виховання” на практичних заняттях студентам пропонувались такі завдання: „Заповни таблицю”, „Ромашка Блума”, „Mind-Map”, „Fishbone” тощо, наприклад, студентам було запропоновано заповнити таблицю для порівняння Спартанської й Афінської систем виховання та окремо таку саму таблицю щодо порівняння систем виховання дошкільників. Далі здобувачам пропонувалось обговорити результати в мікрогрупах та дійти єдиної думки – яку б систему вони обрали як ідеальну для виховання власної дитини.

Під час обговорення теми „Аксіологічні основи виховання дошкільників: історичний екскурс” нами було використано метод „Mind-Map”, коли здобувачам пропонувалось створити інтелект-карту, яка б віддзеркалювала генезу становлення аксіологічної освіти дітей дошкільного віку, починаючи з ранніх етапів становлення цивілізації.

Найбільш жваво майбутні вихователі ЗДО обговорювали проблему дітовбивства, що було доволі поширеним явищем аж до Нового часу. Їм був запропонований метод „Fishbone” для з'ясування причин такого феномену, пошуку аргументів, що підтверджують цей факт тощо. Наприкінці виконання завдання студентам пропонувалось дати відповідь на питання „Чи можна вважати дитину-дошкільника особистістю, індивідуальністю?”.

Така робота сприяла розвитку критичного мислення майбутніх вихователів ЗДО, формування в них власної життєвої позиції, незалежність думки, усвідомленню сутності різних цінностей – загальнолюдських, професійних, особистісних.

У процесі аудиторної роботи майбутні вихователі ЗДО постійно були

залучені до роботи з *медіатекстами* (робота з підручниками, методичною, художньою літературою, інтернет-ресурсами, відеоматеріалами тощо). У межах експериментальної роботи ми намагалися дібрати такі медіатексти, які б змушували замислитися над проблемами сучасності (і в галузі освіти, зокрема дошкільної, і у сфері самореалізації, ефективності життя), мали емоційно-насичений смисловий контент. Така робота розпочалася в межах курсу „Література для дітей дошкільного віку” (у межах самостійної роботи студента), де ми намагалися опрацювати не лише програмний матеріал, а й тексти смислового змісту з погляду дитинства для подальшого обговорення. Так, студентам було запропоновано для читання такі тексти: „Маленький принц” (А. Екзюпері); „Дивовижні пригоди кролика Едварда” (Кейт Ді Камілло); „М’ятна казка” (О. Полярний); „Вафельне серце” (М. Парр); „Замок зі скла” (Дж. Уолс); „Манюня” (Н. Абгарян); „Марія або що приховують сні” (А. Владимірова).

Після прочитання текстів майбутні вихователі ЗДО долучались до їх обговорення та написання есе за змістом. Наведемо фрагмент есе студентки першого курсу К. Коваленко за змістом книги „Замок із скла” (Дж. Уолс):

„Про що розповідає ця книга? Про дитинство. Дитинство трьох дітей, що живуть у ситуації постійної невизначеності. Батько періодично пиячить та сповідує філософію вільного життя. Мати вважає себе творчою людиною, художником. Знайомство з дітьми розпочинаємо через головну героїню, яка сама собі готує їжу в 3 роки й отримує опіки, потрапляє до лікарні. Батьки реагують доволі спокійно, ніби то дитина вчиться, що з того. І таких моментів безліч. Один з тих, що вразив найбільше, – під час чергового переїзду родини мати дає шестирічній дівчині новонароджену дитину, зачиняє їх у кузові фургона та наказує не кричати. Діти їдуть більше доби без їжі та води. Постійно питаю себе: чому батьки не працюють, не хвилюються про те, що діти голодні, їм нема де спати, вони не ходять до школи? Але... Спілкування між батьками й дітьми не позбавлене й приємних моментів: коли батько зі своєю донькою дивляться на зірки та розмовляють

про життя, про людей, про цінності... Проте діти, не встигаючи вирости, тікають від таких батьків. Хтось знаходить себе, хтось повторює долю батьків. Вважаю, книга спонукає замислитись над родинними цінностями, ідеальним вихованням, над сенсом життя взагалі”.

Не менш важливим на адаптивно-пізнавальному етапі реалізації системи є *соціально-гуманітарний напрям*, що представлено суспільно корисною, волонтерською та культурно-дозвіллевою діяльністю, до якої були залучені майбутні вихователів ЗДО.

Так, суспільно корисну й волонтерську діяльність майбутніх вихователів ЗДО ми намагались реалізувати шляхом взаємодії закладу вищої освіти з іншими соціальними інститутами (заклади освіти та медичні заклади) та залучення студентського самоврядування й волонтерського загону „Тризуб”, що було створено на базі навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”. Зазначимо, що залучення майбутніх вихователів ЗДО до суспільно корисної та волонтерської діяльності було пов’язано із безпосередньою взаємодією студентів з дітьми раннього й дошкільного віку, що давало можливість приміряти на себе певні професійні ролі за відсутності відповідного досвіду, що зазвичай отримують здобувачі в межах педагогічних практик. Отже, така робота стала своєрідної пропедевтичною професійною діяльністю, що сприяло проживанню тих цінностей, які обговорювались як важливі для вихователя в межах аудиторної роботи.

Так, майбутні вихователі ЗДО взяли участь у щорічному святкуванні „Дня вчителя” та „Всеукраїнського дня дошкілля” та під керівництвом здобувачів старших курсів і кураторів організували вітання педагогічних колективів закладів дошкільної освіти та дітей. Для дітей було проведено акцію „Вітаю тебе ДОШКІЛЬНИК”, у межах якої студенти проводили ігри та конкурси на свіжому повітрі.

Також завдяки співпраці з дитячими садками регіону здобувачі мали можливість допомогти вихователям в організації і проведенні таких свят, як: „Осінній ярмарок”, „День захисника”. Крім того, у першому академічному

семестрі майбутні вихователі ЗДО були залучені до організації та проведення свят „День святого Миколая” та „Новий рік іде” для дітей-сиріт, що виховуються в умовах дитячих будинків регіону, а також дітей, що знаходяться на лікуванні в дитячих лікарнях. Майбутні вихователі ЗДО не лише долучались до збору коштів для подарунків дітям, а й готували сценарій свят, узяли участь у його проведенні. Завдяки співпраці із закладами дошкільної освіти, здобувачі мали змогу долучитись до проведення відповідних свят у дитячому садку в якості помічників (виготовлення реквізиту, декору, саморобних іграшок, медіапідтримки тощо).

У другому академічному семестрі майбутні вихователі ЗДО також були задіяні в організації і проведенні святкових заходів на базі різних закладів, зокрема: „Всесвітній день жінок”, „День родини”, „День книги” тощо. Це дозволило майбутнім вихователям ЗДО поєднувати академічне навчання з реальною практикою інтеракції з дітьми раннього й дошкільного віку, усвідомити сутність цінностей майбутньої професії, співвіднести їх з власною ієрархією цінностей та смислів.

Не менш важливим складником соціально-гуманітарного напрямку є культурно-дозвілєва діяльність, яку ми намагались реалізовувати з метою самоактуалізації майбутніх вихователів, усвідомленні ними власних можливостей, здібностей тощо. Значну роль тут виконували куратори академічних груп та органи студентського самоврядування, які залучали студентів до участі у святкових заходах інституту та університету, що сприяло адаптації до умов освітнього середовища ЗВО, розуміння його місії та стратегії, провідних цінностей. Так, протягом першого курсу навчання майбутніх вихователів ЗДО заохочували до участі в таких святах та конкурсах: „Веселкою сплелися кольори”, „Алло, ми шукаємо таланти”, „Посвята у першокурсники”, „Halloween”, „День святого Миколая”, „Всесвітній жіночий день”, „Міс університету”, „День університету”, „День стажера” та ін.

Важливим на першому – адаптивно-пізнавальному – етапі реалізації системи є залучення майбутніх вихователів ЗДО до діяльності студентського

хабу та різних творчих колективів. Так, на базі ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” таким є „Inventors”, що займається суспільно корисною, дозвіллевою діяльністю. Так, протягом тижня у студентському хабі проводяться кінопокази, вечірки, ігри різної спрямованості, що сприяє не лише успішній адаптації здобувачів до академічного життя, а й виконує функцію відпочинку та ефективного дозвілля, формує корпоративний дух, сприяє усвідомленню цінностей партнерської взаємодії тощо. Неформальна обстановка сприяє більш глибокому смислому спілкуванню, обміну цінностями між студентами та в системі „викладач – студент”.

Відповідно до власних здібностей майбутні вихователі ЗДО мали можливість обирати різні творчі колективи для участі в них. Такими стали: танцювальний колектив „Viven”, клуб художньої творчості „Modern-Art”.

Як бачимо, навчальний та соціально-гуманітарний напрями діяльності є провідними на першому етапі, поєднання яких дає можливість зробити аксіологічно-сміслове освітнє середовище ЗВО максимально імерсивним, з одного боку; з іншого – таким, що надає можливість вибору для ефективної самоактуалізації, усвідомлення творчості як цінності мети та цінності-засобу для вихователя-професіонала, необхідності подальшого самовдосконалення.

Напрямок *науково-дослідної* роботи на адаптивно-пізнавальному етапі мав, здебільшого, пропедевтичний характер та спрямований на розвиток таких якостей та особистісних рис, як наполегливість, зосередженість, креативність. Майбутнім вихователям ЗДО пропонувалось узяти участь у традиційному першому турі студентської олімпіади, у межах якої було запропоновано завдання ціннісно-сміслового змісту, а саме: написання есе за картиною. Перелік зображень, пропонує зображенням, подано в *додатку Л*.

Наведемо фрагмент есе за картиною № 1. *„Діти – квіти життя”*. *Діти – це квіточки нашого життя, цвіт нації, наше майбутнє. Вони є продовженням роду. Але їхнє майбутнє залежить від опіки, виховання, від того, які зерна добра, справедливості, ласки, мужності ми в них закладемо. Актуальним буде прислів'я: «Що посієш, те й пожнеш». Вихователь є*

другою мамою, та вкладаючи свої знання, любов, дитина розквітає. Дітей можна порівняти із квітами – даючи дітям догляд і турботу, отримуєш квітучий цвіт, радість та гарний настрій.

На жаль, сьогодні діти часто страждають від байдужості дорослих, не отримуючи підтримки, належної уваги від батьків, почуваячись самотніми. І ми як майбутні вихователі маємо додати то тепло, що потребує дитина. Я вважаю, що сам процес навчання не на стільки важливий у дитячому садку, як можливість прожити дитиною своє щасливе дитинство. Отже, ми закладаємо зерна, що у майбутньому виросте велике дерево – людина (Дудник Анна, I курс).

Також здобувачі долучались до участі в „Педагогічних читаннях” у межах науково-дослідного напрямку, що традиційно проводяться в другому академічному семестрі. Майбутнім вихователям ЗДО було запропоновано взяти інтерв'ю в дітей старшого дошкільного віку на такі теми: „Моя мрія”, „Ким я хочу стати”, „Мій найкращий друг” та змонтувати коротке відео з його подальшою презентацією та обговоренням у групі. Рефлексивним етапом та своєрідним смисловим підсумком заходу стала вправа „Коло”, коли студентам пропонувалось дібрати синонім-іменник до слова „Дитина”. Найбільш емоційними були такі відповіді: „Дитина – де душа”, „Дитина – це сенс”, „Дитина – це космос”, „Дитина – це любов”, „Дитина – це майбутнє”.

Отже, адаптивно-пізнавальний етап реалізації системи було спрямовано на адаптацію, самоактуалізацію, усвідомлення та поступове прийняття цінностей освітнього середовища, цінностей майбутньої професії, рефлексію з приводу подальших життєвих перспектив з боку здобувачів.

Матричну схему реалізації першого етапу формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО наведено на рис. 4.7.

Компоненти/напрями діяльності	Навчальний	Соціально-гуманітарний	Науково-дослідний
Ціле-результативний	Усвідомлення цінностей освітнього середовища, майбутньої професії, сформованість знань та уявлень про їх сутність	Адаптація до умов освітнього середовища, усвідомлення та прийняття його цінностей, самоактуалізація, проживання цінностей, рефлексія з приводу свого місця в майбутній професії	Удосконалення особистісних якостей, зокрема: наполегливості, зосередженості, креативності, впевненості в собі; розвиток креативності
Суб'єкт-суб'єктний (майбутній вихователь ЗДО як об'єкт впливу середовища та суб'єкт самоактуалізації та саморозвитку)	Майбутні вихователі ЗДО, викладачі	Майбутні вихователі ЗДО, викладачі, студентське самоврядування, педагогічний колектив ЗДО, діти дошкільного віку	Майбутні вихователі ЗДО, викладачі
Змістовий	Аудиторна робота в межах фахових дисциплін	Залучення до суспільно корисної, волонтерської та культурно-дозвіллевої діяльності шляхом співпраці з різними соц. інститутами	Залучення до пропедевтичної наукової роботи (студентські олімпіади, студентські конференції, педагогічні читання)
Середовищний	Створення ціннісно-смислового поля взаємодії між студентами, між викладачами та студентами	Створення умов для адаптації майбутніх вихователів ЗДО, усвідомлення ними цінностей майбутньої професії та освітнього середовища, підтримки процесу самоактуалізації	Створення атмосфери творчості, умов для самоактуалізації
Технологічний	Технологія розвитку критичного мислення, технологія роботи з медіатекстами, технологія навчального тренінгу	Технологія навчального тренінгу, позааудиторна робота	Діалогова технологія, технологія роботи зі медіатекстами (створення відео, аналіз та написання есе за картиною)

Рис. 4.7. Матрична схема реалізації адаптивно-пізнавального етапу формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці

На другому – діяльнісно-технологічному – етапі реалізації системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці (збігається з 2 та 3 курсом навчання) провідними напрямками роботи ми визначаємо навчальний та професійний. У межах першого майбутні вихователі ЗДО продовжували опановувати необхідні знання та поєднували їх з практикою в межах фахових методик завдяки співпраці з різними ЗДО, під час реалізації другого – формувалися навички взаємодії з дошкільниками на аксіологічних засадах з використанням сучасних педагогічних технологій. Крім того, поступово посилювалась роль науково-дослідного складника та зберігалась діяльність у межах соціально-гуманітарного напрямку, оскільки майбутні вихователі ЗДО ставали не лише учасниками, а й організаторами різних заходів спільно із студентським самоврядуванням.

Отже, метою діяльнісно-технологічного етапу є прийняття майбутніми вихователями ЗДО необхідних цінностей як особистісних смислів, закріплення їх у структурі особистості у вигляді мотивів (опанування професії, щасливе особистісне життя), потреб (у саморозвитку й самовдосконаленні, творчому самовиявленні), інтересів, певних особистісних рис, зокрема: справедливість, доброзичливість, відповідальність, мобільність тощо.

Як було зазначено, провідними напрямками діяльності стали навчальний та професійний. Зауважимо, що реалізація професійного напрямку стала можливою не лише в межах педагогічних практик, а й за рахунок взаємодії ЗВО з різними ЗДО, що дало можливість поєднати навчальну й професійну діяльність. Так, майбутні вихователі ЗДО у межах фахових методик опановували теоретичний матеріал та мали змогу провести низку занять безпосередньо на базі дитячого садка. Така інтеграція навчальної та професійної діяльності сприяла більш якісному осмисленню навчального матеріалу, отриманні зворотного зв'язку, активній рефлексії з боку здобувачів.

Так, ми продовжували роботу щодо розширення аксіологічного змісту фахових дисциплін на 2 курсі з використанням комплексу смислових технологій, а також шляхом упровадження спецкурсів – „Аксіопедагогіка”

(на 2 курсі), „Аксіологічні засади дошкільної освіти” (на 3 курсі). Відповідні РПД подано в *додатку Н*. Зупинимось на реалізації діяльності в **навчальному напрямі** більш детально.

Як було зазначено, до змісту фахових дисциплін („Дидактика дошкільної освіти”, „Вікова психологія/Дитяча психологія”, „Розвиток і виховання дітей раннього віку”, „Основи науково-педагогічних досліджень”, „Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку з основами валеології”, „Методика ознайомлення дітей з суспільним довкіллям”, „Теорія і методика співпраці з родиною”) було включено низку тем аксіологічного спрямування, крім того, традиційні теми практичних занять ми намагались опрацювати за допомогою смислових технологій, а саме: діалогова технологія, технологія навчального тренінгу, технологія розв’язання моральних дилем, технологія розвитку критичного мислення та технологія роботи із медіатекстами.

Так, активно використовувалась технологія навчального тренінгу (на практичних заняттях) у межах вивчення таких тем: *„Заняття як провідна форма навчання й виховання дошкільників”*, *„Технології діалогічної взаємодії з дошкільниками”* (курс „Дидактика дошкільної освіти”); *„Фактори формування ціннісно-смислових орієнтацій особистості”* (курс „Вікова/Дитяча психологія”), *„Здоров’я людини: сутність, зміст, ціннісна складова”* (курс „Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку з основами валеології”). Проілюструємо прикладами.

Під час опанування теми *„Технології діалогічної взаємодії з дошкільниками”* студентам пропонувалась вправа *„Пам’ятка”*. На основі вивченого матеріалу майбутні вихователі ЗДО у мікрогрупах (2 – 3 особи) мали скласти пам’ятку для вихователя щодо сутності та методики впровадження однієї з педагогічних технологій, що використовуються в освітньому процесі сучасного ЗДО (інтерактивна, проектна технології, ТРВЗ, ІК-технологія, технології раннього розвитку дитини та ін.). Під час презентації результатів роботи особливий фокус обговорення було зроблено не лише на

сутності технологій, а й на тому, наскільки є можливою ціннісно-діалогічна взаємодія між вихователем та дитиною в мажах тієї чи тієї технології.

Неабияке зацікавлення викликало тренінгове заняття в межах теми „Здоров’я людини: сутність, зміст, ціннісний складник”. Студентам пропонувалось пригадати, як часто вони замислюються над станом власного здоров’я, чи проходять профілактичний медогляд, чи займаються спортом тощо. Метою вправи „Мое тіло” було з’ясувати, наскільки свідомо майбутні вихователі ЗДО ставляться до свого здоров’я. Кожному по колу тренер передав умовний символ здоров’я (у нашому випадку це був м’яч-смайлик) та пропонував пригадати, що конкретно студент робить щодня для підтримки свого здоров’я (фізичного, психічного, соціального), з одного боку; з іншого – що його руйнує. Вправа сприяла усвідомленню цінності здоров’я, спонукала замислитись над тим, що кожен з нас щодня може робити хоча б один крок для зміцнення власного здоров’я та гарного самопочуття, що є принципово важливим і для щасливого життя загалом, і для роботи вихователем зокрема. Зауважимо, що відповіді майбутніх вихователів ЗДО та зацікавлення проблемою змусили нас провести додаткову роботу в межах соціально-гуманітарного напрямку (у рамках діяльності „Со-working центру”), про що йтиметься далі.

Не менш ефективними виявились використані нами методи технології розвитку критичного мислення, зокрема в межах тем: „Партнерська педагогіка в дошкільній освіті” (курс „Дидактика дошкільної освіти”), „Адаптація дитини до умов ЗДО” (курс „Розвиток і виховання дітей раннього віку”); „Соціалізація-індивідуалізація дошкільника” (курс „Методика ознайомлення дітей з суспільним довкіллям”).

Так, при опрацюванні матеріалу з теми „Партнерська педагогіка в дошкільній освіті” та обговорення провідних ідей педагогіки партнерства ми використали метод „Займи позицію”, коли майбутнім вихователям ЗДО пропонувалось визначитись „Чи можлива партнерська взаємодія в дитячому садку?” та зайняти відповідне місце з позначками „Абсолютно можлива”, „Можлива за певних умов”, „Можлива, але не ефективна”, „Принципово

неможлива”. Далі пропонувалось висловити власні аргументи.

У процесі вивчення теми „Адаптація дитини до умов ЗДО” студентам пропонувалось об’єднатися в пари та скласти перелік експрес-методів (2 – 3) для відволікання дитини, що відвідує садок лише тиждень, від уходу батьків. Інші учасники мають оцінити запропоновані методи за шкалою від 1 до 5 та надати відповідні аргументи.

Практично в межах кожної з фахових дисциплін нами було запропоновано майбутнім фахівцям роботу з медіатекстами, а саме: постами в соціальних мережах (Facebook, Instagram), роботу з відеофайлами (художніми фільмами, мультфільмами, відеофрагментами занять, ігор, свят у ЗДО), різними іконічними знаками (фото, малюнки, інфографіка, репродукції). Така робота органічно впліталась у процес проведення лекцій (проблемні лекції, лекції-візуалізації тощо) та практичних занять. Наведемо приклади такої роботи.

Так, під час вивчення теми „Ціннісно-сміслова парадигма в освіті” ми пропонували майбутнім фахівцям поміркувати над змістом різних постів у соцмережах, що містили ціннісно-сміслові навантаження, зокрема: пости зі смисловими висловами („Не так важливо досягати мети, як пройти весь шлях”, „Засинай з мрією, прокидайся з метою”, „У нас є всього лише 18 літніх канікул, які можна провести з дітьми. Цінить цей час та не витрачайте його дарма”, „Найцінніші речі в житті ті, що не мають ціни”); пости-картинки (*додаток О*); інформаційні пости. За змістом таких медіатекстів було організовано діалоги, дискусії, що мало на меті усвідомлення сутності ціннісно-сміслового навчання, через розуміння й прийняття таких цінностей як життя, дитинство, освіта, знання, власна унікальність тощо.

Емоційне проживання цінностей, їхнє прийняття для себе в якості значущих сприяла робота з такими медіа текстами, як художні кінофільми з подальшим обговоренням. Так, у межах фахових дисциплін майбутнім вихователя ЗДО було запропоновано для перегляду такі художні фільми:

– „Педагогічна поема” (режисери – Мячеслава Мєвська, Олексій

Маслюков, 1955 р.);

- „Зірочки на Землі” (режисер – Аамір Хан, 2007 р.);
- „Хлопчик у смугастій піжамі” (режисер – Марк Херман, 2008 р.);
- „Поховайте мене під плінтусом” (режисер – Сергій Снежкін, 2009 р.);
- „Замок із скла” (режисер – Дестін Креттор, 2017 р.);
- „Нелюбов” (режисер – Андрій Звягінцев, 2017 р.).

Наведемо приклад творчого осмислення медіатексту „Зірочки на Землі” студенткою 2 курсу Н. Довбнею (текст вірша подаємо в оригіналі):

*Дитина – ти велика цінність,
Ти – унікальна, ти – жива.
Життя малюєш на картині,
Для тебе кожен день – дива.
Тобі цікаво все на світі –
Як їде поїзд, як пада тінь,
Як риба плаває у морі,
В твої очах – вся височінь.
Дорослим важко зрозуміти
Всю гамму серденька твого,
То дайте ж змогу їм нажитись
Відчути ту красу всього.*

Також нами було використано низку мультиплікаційних фільмів у роботі з майбутніми вихователями ЗДО, смисловий контент яких був насичений ціннісною проблематикою. Найбільший інтерес викликали такі медіатексти:

- „Головоломка” (режисери: Піт Доктер, Роні дел Кармен, 2015 р.);
- „Балерина” (режисери: Ерік Самер, Ерік Уорен, 2016 р.);
- „Пісочник” (режисер : Алан Баріларо, 2016 р.);
- „Ніколи не здавайся” (режисер: Дж. Мартін Ларсен, 2013 р.);
- „Батько і дочка” (режисер: Міхаель Дюдок де Віт, 2000 р.).

Використані медіатексти мали ґрунтовне смислове наповнення,

широке поле для дискурсу щодо виховання особистості, з одного боку, та мотивували здобувачів освіти до самовдосконалення, саморозвитку, постійного пошуку себе та досягнення мети.

У межах фахових методик ми також використовували перегляд відеофрагментів реальних занять, ігор та свят у ЗДО, що дало можливість не лише опанувати відповідні компетентності, передбачені курсом, а й формувати ціннісне ставлення до майбутньої професії загалом та дитини як провідної цінності зокрема.

Також нами було використано технологію розв'язання моральних дилем під час опанування фахових дисциплін з метою формування ціннісно-сміслових орієнтацій здобувачів, наприклад, у процесі вивчення тем „Родина як суб'єкт формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості” та „Сімейні традиції у процесі виховання дошкільника” нами було запропоновано майбутнім вихователям ЗДО такі моральні дилеми:

1. Наталія Миколаївна – вихователька зі стажем більше 30 років, якій довіряють колеги, поважають батьки. Наразі вона працює у старшій групі, куди восени прийшов п'ятирічний хлопчик Микита, мати якого працює начальником пенсійного фонду міста. Хлопчик постійно хизується своїм матеріальним статком, дорогими іграшками, зі зневагою ставиться до дітей та вихователя. Наталія Миколаївна цього року виходить на пенсію, але залишається працювати. Мати Микити постійно натякає на те, що вона допоможе вирішити всі питання щодо оформлення пенсії. Як ви вчинили б на місці вихователя?

2. Анна Михайлівна працює вихователем три роки, за цей період підготувала до друку робочий зошит з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку. На вересневій педагогічній раді Анна Михайлівна, маючи відповідні документи, виступила з проханням рекомендувати до друку видання. Колеги дали згоду, натомість директор після наради запросила вихователя до кабінету, де наполягала додати в автори робочого зошиту

себе, адже саме вона була її наставником протягом трьох років. Як би ви вчинили на місці вихователя?

Отже, навчальний напрям було реалізовано в межах аудиторних занять на дисциплінах фахового циклу з використанням різних технологій, що сприяли емоційному проживанню запропонованих цінностей, рефлексії з приводу їхньої сутності та інтеграції необхідних цінностей та смислів до структури особистості у вигляді мотивів, потреб, інтересів, життєвих цілей.

Також у межах навчального напрямку діяльності ми намагалися поєднати опанування теоретичного матеріалу та відпрацювання необхідних навичок під час реальної взаємодії з дітьми в ході вивчення фахових методик, що стало можливим завдяки співпраці із ЗДО міста та регіону.

Провідними фаховими дисциплінами методичного спрямування на 2 – 3 курсах традиційно є такі: „Теорія і методика художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку, „Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природним довкіллям”, „Теорія і методика математичної освіти та економічного виховання”, „Методика ознайомлення дітей з суспільним довкіллям”, „Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку з основами валеології”, „Методика розвитку мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку” та ін. Ми ставили за мету сформувати базові навички проведення занять та інших форм організації освітнього процесу в майбутніх вихователів ЗДО шляхом реальної взаємодії з дітьми. Так, у межах кожної з фахових методик після опанування теоретичного матеріалу, студенти в парах моделювали заняття, імітували його проведення в аудиторії, де в ролі дітей виступали такі ж здобувачі, далі майбутні вихователі проводили таке заняття безпосередньо з дітьми раннього й дошкільного віку в дитячому садку. Найкращі студентські розробки було опубліковано в збірці „Методична скарбничка сучасного педагога”, що видається за ініціативи кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” з 2017 року. Так, у 2017 – 2018 роках найкращими було визнано такі заняття:

– „Космічні пригоди”, „Подорож до зимового лісу” (у межах курсу „Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природним довкіллям”);

– „У світі різних професій”, „Україна – моя Батьківщина”, „Похід до театру”, „Наша групові кімната” (у межах курсу „Методика ознайомлення дітей з суспільним довкіллям”);

– „Сон”, „Подорож у країну Здоров’я” (у межах курсу „Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку з основами валеології”);

– „Чарівний гудзик” (у межах курсу „Методика розвитку мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку”);

– „Чарівна цифра п’ять”, „Фігури й кольори” (у межах курсу „Теорія і методика математичної освіти та економічного виховання”).

Отже, залучення майбутніх вихователів ЗДО до проведення реальних занять під час опанування фахових методик дало можливість максимально наблизити освітнє середовище до професійного (імерсивність) та сприяло: по-перше, закріпленню знань з фахових дисциплін, формуванню відповідних умінь та навичок щодо організації освітнього процесу у ЗДО, взаємодії з дітьми на засадах партнерства; по-друге, емоційному проживанню цінностей, та професійних смислів, поступовому усвідомленню себе як суб’єкта професії, формуванню відповідних особистісних якостей-цінностей; по-третє, активній психолого-педагогічній підготовці до проходження педагогічних практик.

Професійний напрям діяльності з майбутніми вихователями ЗДО також відіграє ключову роль на діяльнісно-технологічному етапі. Його реалізація стала можливою завдяки співпраці ЗВО з різними ЗДО міста та регіону та взаємодії з дітьми раннього й дошкільного віку у межах опанування фахових методик та під час проходження педагогічних практик.

Професійна діяльність у межах практики (Ознайомча практика в ЗДО), що передбачена навчальним планом на 2 або 3 курсі (залежно від

специфіки ОП та НП), передбачала виконання майбутніми вихователями ЗДО низки завдань і традиційного характеру (ознайомлення з діяльністю ЗДО, професійними обов'язками різних суб'єктів освітнього процесу, специфікою організації освітнього процесу, режимними моментами, спостереження за дітьми раннього й дошкільного віку, роботою вихователів та помічників вихователя тощо), і ціннісно-сміслового спрямування. Зупинимось на останньому більш детально.

Так, ще під час методичної роботи з викладачами кафедр, що задіяні в підготовці майбутніх фахівців спеціальності 012 „Дошкільна освіта”, нами спільно було розроблено та інтегровано до програми педагогічних практик завдання, що сприяють формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій здобувачів. На діяльнісно-технологічному етапі реалізації системи студентам пропонувались такі завдання ціннісно-сміслового спрямування в межах ознайомчої практики.

Ведення щоденнику саморозвитку, що сприяло усвідомленню рівня сформованості власних знань, умінь, навичок, необхідності їх удосконалення; активній рефлексії з приводу професійної діяльності; усвідомленню та прийняттю необхідних цінностей, убачанні смислу в подальшій професійній діяльності.

Бесіда-інтерв'ю з вихователями на тему „Мій професійний шлях”. Студентам пропонувалось з'ясувати у вихователя-куратора, чому він обрав професію служіння дітям, де навчався, які його враження від процесу навчання та безпосередньої професійної діяльності тощо. Майбутні вихователі мали самостійно скласти перелік питань для інтерв'ювання, висловити своє ставлення до вихователя, виконання ним професійних обов'язків, ставлення до нього дітей та батьків.

Оформлення фотоколажу „Миті дитинства”. Майбутнім вихователям пропонувалось зробити кілька фото під час проходження практики та оформити їх у вигляді колажу, де кожне фото розкриває внутрішній стан, певні емоції дитини тощо. У процесі презентації своєї

роботи на підсумковій конференції здобувач мав розказати кілька фактів про кожне фото: який смисл несе фото, що дитина робить у цей момент, що відчуває, чому саме це фото було обрано тощо.

Такі завдання сприяли обміну цінностями між різними суб'єктами системи: майбутніми вихователями ЗДО, вихователями-практиками та, безпосередньо, дітьми дошкільного віку. Педагогічні цінностей, що на першому етапі були цінностями-знаннями, поступово трансформувались у цінності-принципи майбутніх вихователів ЗДО (альтруїзм, милосердя, справедливість тощо) та постали в якості подальших орієнтирів у діяльності, чому сприяла партнерська взаємодія між усіма суб'єктами, емоційно-ціннісне спілкування, рефлексія з приводу смислового наповнення майбутньої професії.

У межах *науково-дослідного* напрямку роботи з майбутніми вихователями ЗДО, роль якого поступово збільшувалась від другого до третього років навчання, здобувачам пропонувались такі види робіт:

- участь у першому (для студентів 2 курсу) та другому (для студентів 3 курсів) етапах студентської олімпіади та турах студентських конкурсів наукових робіт;

- написання статей теоретико-методичного характеру до збірників студентських праць („Науковий пошук молодих дослідників”, „Методична скарбничка сучасного педагога”);

- участь у педагогічних читаннях (для студентів 2 курсу);

- участь у студентських конференціях (у якості слухачів на 2 курсі, як учасники – на 3 курсі);

- участь у конкурсі педагогічної майстерності (для студентів 3 курсу);

- залучення до діяльності науково-дослідної лабораторії на базі випускової кафедри).

Зазначимо, що науково-дослідна робота на цьому етапі також центрувалась на аксіологічній проблематиці в освіті. Так, майбутніми вихователями ЗДО третього курсу було написано низку статей з тем: „Українська народна казка як засіб національно-патріотичного виховання

дітей старшого дошкільного віку” (О. Козачок), „Особливості формування навичок здорового способу життя у дітей дошкільного віку” (К. Коюда), „Родина в системі національних цінностей українського народу” (О. Білик).

Також було підготовлено до участі в I етапі конкурсу студентських наукових робіт такі дослідження: „Формування моральних цінностей старших дошкільників засобами народної казки”, „Формування родинних цінностей у дошкільників”, „Формування позитивних міжособистісних стосунків у дітей старшого дошкільного віку” та ін.

Загалом науково-дослідна робота майбутніх вихователів ЗДО була спрямована на формування й удосконалення певних особистісних якостей (наполегливості, відповідальності, орієнтації на саморозвиток), що самі по собі є цінностями-засобами в досягненні професійної та життєвої мети, а також розвитку креативності.

Соціально-гуманітарний напрям діяльності з майбутніми вихователями ЗДО на діяльнісно-технологічному етапі реалізації системи мав допоміжний характер та сприяв залученню здобувачів до соціально корисної й волонтерської діяльності, що була наближена до професійної, з одного боку; з іншого – ефективному дозвіллю та подальшій самоактуалізації.

Так, у межах соціально корисної й волонтерської діяльності майбутні вихователі ЗДО разом з органами студентського самоврядування та за сприяння волонтерського загону „Тризуб”, молодіжного хабу „Inventors” долучились до таких акцій та заходів: „Благодійна шафа, „Подаруй посмішку дитині”, „Збери дитину до школи”, „Пісня дітям”, „Літні розваги” тощо. Також майбутні вихователі ЗДО продовжували проводити ігри, свята, театралізовані вистави для дітей у ЗДО, дитячих будинках та лікарнях міста.

Культурно-дозвіллева діяльність студентів відбувалась і в межах студентського хабу (вечірні кінопокази, настільні ігри, тренінги, вечірки), і в студентських гуртках та клубах. Зауважимо, що якщо на першому курсі метою соціально-гуманітарної роботи було створення умов для вибору

студентом того чи того виду діяльності відповідно до його нахилів, то вже на 2 – 3 курсах майбутні вихователі ЗДО активно залучали інших до суспільно корисної та культурно-дозвілєвої діяльності, ініціювали різні активності.

Отже, реалізація діяльнісно-технологічного етапу системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО відбувалась за всіма виокремленими напрямками, натомість, провідними стали навчальний та професійний, що є взаємозумовленими.

Матричну схему реалізації другого – діяльнісно-технологічного – етапу реалізації системи наведено на рис. 4.8.

Реалізацію останнього – *смыслотворчого* – етапу системи було націлено на закріплення сформованих ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, активного їх відтворення у різних видах активностей та в повсякденній поведінці. Провідними напрямками діяльності на цьому етапі стали професійний та науково-дослідний, оскільки в межах першого майбутні вихователі ЗДО відтворювали усвідомлені та прийняті цінності та смисли на практиці, другий сприяв остаточному формуванню суб'єктності здобувача, що є підґрунтям для подальшого самовизначення в професійному та особистісному житті.

Так, у межах *професійного* напрямку, що реалізовувався під час педагогічних практик – „Організаційно-методична практика (навчальна)”, „Виробнича практика в ЗДО”, – майбутнім вихователям було запропоновано низку завдань, що сприяли не лише відтворенню в процесі професійної діяльності важливих цінностей, а й формуванню особистісних та професійних смислів. Проілюструємо прикладами.

„Карта самооцінювання – майбутнім вихователям ЗДО пропонується для заповнення щотижнева карта самооцінювання, де здобувач характеризує власні досягнення і невдачі, продовжуючи речення: Я вмію якісно....”, „Я продовжую вчитися...”, „У мене так і не вийшло.....”, „Я планую навчитися найближчим часом....”.

Компоненти/напрями діяльності	Навчальний	Професійний	Соціально-гуманітарний	Науково-дослідний
Ціле-результативний	Прийняття цінностей освітнього середовища майбутнім вихователем ЗДО, трансформація цінностей-знань у цінності-принципи та цінності-якості		Удосконалення особистісних якостей, розвиток активної життєвої позиції	Удосконалення особистісних якостей, формування прагнення до саморозвитку й самовдосконалення
Суб'єкт-суб'єктний (майбутній вихователь ЗДО як об'єкт та суб'єкт освітнього середовища, як суб'єкт самоактуалізації, саморозвитку й самовдосконалення)	Майбутні вихователі ЗДО, викладачі	Майбутні вихователі ЗДО, викладачі, педагогічний колектив ЗДО, діти дошкільного віку	Майбутні вихователі ЗДО, викладачі, студентське самоврядування, педагогічний колектив ЗДО, діти дошкільного віку	Майбутні вихователі ЗДО, викладачі
Змістовий	Аудиторна робота в межах фахових дисциплін у поєднанні з проведенням занять на базі ЗДО	Взаємодія з дітьми раннього й дошкільного віку в межах педагогічної практики	Залучення до суспільно корисної, волонтерської та культурно-дозвілєвої діяльності	Залучення до наукової роботи (студентські олімпіади, студентські конференції, педагогічні читання, конкурс педагогічної майстерності, написання наукових та методичних статей під керівництвом

				викладачів)
Середовищний	Створення ціннісно-смиислового поля взаємодії між студентами, викладачами та студентами, між студентами та вихователями, між студентами та дітьми	Створення умов первинної професіоналізації майбутніх вихователів ЗДО, прийняття ними на внутрішньому рівні цінностей майбутньої професії та освітнього середовища, стимулювання до проєктування образу майбутнього	Створення умов та підтримка різних активностей майбутніх вихователів ЗДО у суспільно корисній, волонтерській, культурно-дозвіллевій діяльності	Створення атмосфери творчості, умов для самовдосконалення, стимулювання потреби в науковому пошуку
Технологічний	Технологія розвитку критичного мислення, технологія роботи з медіатекстами, технологія навчального тренінгу, діалогова технологія, технологія розв'язання моральних дилем	Діалогова технологія, технологія роботи з медіатекстами (створення медіапродуктів у вигляді презентації, фото, аудіозвітів), завдання ціннісно-смиислового спрямування	Технологія навчального тренінгу, позааудиторна робота	Діалогова технологія, технологія роботи з медіатекстами (створення відео, аналіз та написання есе за картиною, робота з літературними джерелами), залучення здобувачів до роботи наукових лабораторій та центрів

Рис. 4.8. Матрична схема реалізації діяльнісно-технологічного етапу формування ціннісно-смиислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці

„Портфоліо дитини” – студентам пропонується в процесі практики здійснити спостереження за одним з дітей та оформити результати у вигляді портфоліо, куди ввійдуть дані про дитину (вік, стать, психолого-педагогічна характеристика), результати бесід та інтерв'ювання дитини щодо її захоплень, мрій, життєвих планів (результати бажано зафіксувати у вигляді відеофайлу), продукти творчої діяльності дитини (рисунок, аплікації, вироби – у вигляді фото), цікаві вислови дитини, письмовий коментар майбутнього вихователя щодо його розуміння внутрішнього світу дитини.

Значну роль на смислотворчому етапі виконував науково-дослідний напрям діяльності, у межах якого майбутні вихователі ЗДО брали участь:

– у першому та другому етапах студентських олімпіад та конкурсів студентських наукових робіт;

– написанні наукових статей до студентських збірок та до наукових видань у співавторстві з викладачами;

– конференціях різних рівнів;

– науково-методологічних семінарах випускової кафедри, передзахисті магістерських робіт і дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора філософії;

– у роботі лабораторії дошкільної освіти.

Так, майбутніми вихователями ЗДО було підготовлено низку наукових робіт аксіологічної тематики: „Формування ціннісних орієнтацій дошкільників”, „Смислове навчання дітей дошкільного віку”; наукових статей: „Музика як засіб естетичного виховання дітей дошкільного віку: практичний аспект” (О. Борисова), „До проблеми формування моральних цінностей у дітей старшого дошкільного віку” (Т. Воротченко), „До проблеми формування екологічних цінностей дошкільників” (А. Літвінова), „Виховання гуманних почуттів у дітей дошкільного віку” (Л. Погоріла), „До проблеми формування бережливого ставлення до природи у дошкільників” (К. Якімчук) та ін.

Упродовж року майбутні вихователі-випускники брали участь у методологічних семінарах кафедри, зокрема: „Смислова освіта у ЗВО”,

„Реалізація ціннісно-сміслової освітньої парадигми”, „Розвиток критичного мислення як сучасна освітня технологія”, „Дизайн-освіта” тощо.

Не меш важливим складником науково-дослідного напряму стала участь майбутніх вихователів ЗДО у першому та другому етапах студентських олімпіад, що сприяло ефективному самовизначенню, самоствердженню, усвідомленню себе як активного суб'єкта власної життєдіяльності, закріпленню таких якостей, як наполегливість, мобільність, оптимізм, реалізації потягу до творчості та самовдосконалення. Під час першого туру олімпіади провідним завданням для майбутніх вихователів стало проведення самостійно розробленого заняття з дітьми дошкільного віку (у межах педагогічної практики на 3 курсі), записі його у вигляді відеофайлу та презентації з відповідними коментарями. Окремо пропонувалось презентувати дидактичну наочність, виготовлену для проведення заняття, та прокоментувати її використання на різних етапах заняття.

Отже, науково-дослідний напрям діяльності сприяв і формуванню фахової компетентності здобувача, і закріпленню необхідних ціннісно-сміслових орієнтацій, самовизначенню, продукуванню особистісних життєвих смислів на ближнє майбутнє.

Зауважимо, що робота в *соціально-гуманітарному* напрямі продовжувалась, проте на смислотворчому етапі реалізації системи майбутні вихователі ЗДО вже самі виступали в ролі ініціаторів тих чи тих заходів, заохочували до участі в них студентів молодших курсів, а викладачі кафедр виступали як рівноправні партнери.

Так, майбутніми вихователями ЗДО було ініційовано низку заходів, зокрема: змагання між викладачами та здобувачами „Літературний батл”, „Україна співає”, „Конкурс педагогічної майстерності” (на базі молодіжного хабу „Inventors”). Також студентів молодших курсів випускники залучали до вже традиційного вітання ЗДО з днем учителя, Всеукраїнським днем Дошкілля, до організації осіннього ярмарку на базі ЗДО, проведення Дня Святого Миколая в дитячих лікарнях та Дитячих будинках міста та регіону,

традиційних свят у межах університету тощо.

У процесі реалізації навчального напрямку ми продовжували використовувати комплекс технологій смислового характеру під час вивчення фахових дисциплін („Методика співпраці з родиною”, „Менеджмент у системі дошкільної освіти”, „Культура мовлення”).

Особливу увагу приділено курсу „Менеджмент і системі дошкільної освіти” під час розгляду тем останнього модуля „Самоменеджмент особистості”. Так, нами було проведено низку тренінгових занять, присвячених проблемі самоорганізації та ефективному розподілу часу: „Time-management: плануємо час ефективно”, „Ефективно працюємо – якісно відпочиваємо”, „Мріємо правильно”. Наведемо приклади найбільш ефективних вправ з погляду осмислення себе, свого теперішнього та майбутнього.

Вправа-гра „Через 10 років”. Тренер пропонує майбутнім вихователям уявити себе та своє життя через 10 років: „Намалюйте собі в уяві таку картинку – Ваша ідеальна робота, дім, особисте та громадське життя. Нехай уява буде вільною, сміливою і навіть дерзновенною – у Вас є багато часу, щоб цього досягти”. Коли картина сформується у Вашій свідомості, візьміть аркуш паперу, розділіть на дві колонки. Зліва перерахуйте всі сфери життя:

- | | |
|---------------------------------|------------------------------|
| <i>– робота;</i> | <i>– сімейне життя;</i> |
| <i>– особистісний розвиток;</i> | <i>– взаємини з друзями;</i> |
| <i>– фінансове становище;</i> | <i>– освіта;</i> |
| <i>– дім;</i> | <i>– духовне життя.</i> |

Праворуч варто записати, що ви будете робити при цьому, наприклад: „Особистісний розвиток – я буду багато мандрувати” тощо. Далі студентам пропонується відповісти на питання по кожній позиції – що для здійснення таких мрій ви робите вже сьогодні?

Вправа „Намалюй мету”. Тренер пропонує подумати та скласти перелік найбільш важливих життєвих цілей у всіх сферах життя. Далі навпроти кожної необхідно зафіксувати певний образ-символ, що

асоціюється з цією метою або її досягненням. Після цього майбутнім вихователям пропонується перенести ці образи на аркуш паперу у вигляді так званої карти бажань з подальшою презентацією результатів у групі.

Під час використання технології роботи з медіатекстами майбутнім вихователям пропонувались до перегляду такі художні фільми:

- „Король говорить” (режисер – Том Хупер, 2010 р.);
- „У гонитві за щастя” (режисер – режисер Габріеле Муччино, 2006 р.);
- „Посмішка Мона Лізи” (режисер – Майк Ньюел, 2003 р.);
- „Цілитель Адамс” (режисер – Том Шедьяк, 1998 р.).

Після перегляду фільмів майбутні вихователі ЗДО долучались до їх обговорення, де мали висловити власну думку на такі соціальні проблеми, як: допустимі шляхи досягнення життєвої мети, проблеми жінки-лідера, особисте щастя сучасної жінки тощо.

Під час роботи з медіатекстами змістовним виявилось обговорення відеофрагментів занять, що були змонтовані самими студентами. Такі заняття проводили і самі здобувачі в межах професійного напряму діяльності, і вихователі ЗДО. Також було продовжено роботу в межах фахових дисциплін щодо обговорення постів у соціальних мережах, різних іконічних знаків, інфографіки тощо.

Зазначимо, що реалізація всіх зазначених технологій під час роботи з майбутніми фахівцями дошкільної галузі тісно перепліталась із технологією діалогу, адже саме такий тип спілкування органічно вплітався в процесі взаємодії між викладачами та студентами та був присутній практично на кожному занятті. Тому ми не характеризуємо реалізацію такої технології окремо, адже з погляду ціннісно-сислової освітньої парадигми інший тип спілкування (авторитарний, монологічний) є неприпустимим.

Матричну схему реалізації останнього – смислотворчого – етапу реалізації системи наведено на рис. 4.9.

Компоненти/напрями діяльності	Професійний	Науково-дослідний	Навчальний	Соціально-гуманітарний
Ціле-результативний	Відтворення прийнятих цінностей та смислів у різних видах діяльності, наявність чіткої життєвої мети та усвідомлення її досягнення			
Суб'єкт-суб'єктний (майбутній вихователь ЗДО як суб'єкт освітнього середовища, саморозвитку й самовдосконалення)	Майбутні вихователі ЗДО, викладачі, педагогічний колектив ЗДО, діти дошкільного віку	Майбутні вихователі ЗДО, викладачі	Майбутні вихователі ЗДО, викладачі	Майбутні вихователі ЗДО, викладачі, студентське самоврядування, педагогічний колектив ЗДО, діти дошкільного віку
Змістовий	Взаємодія з дітьми раннього й дошкільного віку, їхніми батьками, вихователями у межах педагогічної практики	Залучення до наукової роботи (студентські олімпіади, конкурси, конференції, написання наукових та методичних статей, участь у науково-методологічних семінарах кафедри)	Аудиторна робота в межах фахових дисциплін	Ініціативи в суспільно корисній, волонтерській, та культурно-дозвілєвій діяльності із залученням студентів молодших курсів
Середовищний	Створення умов для професіоналізації майбутніх вихователів ЗДО, відтворення ними цінностей у процесі взаємодії з дітьми, усвідомлення себе як вихователя ЗДО в майбутньому	Створення атмосфери творчості, умов для самовдосконалення, стимулювання потреби в науковому пошуку	Створення ціннісно-смыслового поля взаємодії між студентами, між викладачами та студентами	Створення умов та підтримка різних ініціатив майбутніх вихователів ЗДО у суспільно корисній, волонтерській, культурно-дозвілєвій діяльності

Технологічний	Діалогова технологія, технологія роботи з медіатекстами (створення медіапродуктів у вигляді презентації, фото, аудіозвітів), завдання ціннісно-смыслового спрямування	Діалогова технологія, технологія роботи з медіатекстами (робота з літературними джерелами), залучення здобувачів до роботи наукових лабораторій та центрів, наукової діяльності кафедр	Технологія розвитку критичного мислення, технологія роботи з медіатекстами, технологія навчального тренінгу, діалогова технологія, технологія розв'язання моральних дилем	Технологія навчального тренінгу, позааудиторна робота
---------------	---	--	---	---

Рис. 4.9. Матрична схема реалізації смислотворчого етапу системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці

Отже, реалізація системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО відбувалась відповідно до її змісту в спеціально створеному аксіологічно-смісловому середовищі.

Науково-методична робота з професорсько-викладацьким складом кафедр, що задіяні в підготовці майбутніх фахівців спеціальності 012 „Дошкільна освіта”, проводилась в межах наукового, методичного й організаційно-педагогічного напрямів, що сприяло підвищенню рівня знань щодо особливостей реалізації ціннісно-сміислової освітньої парадигми, технології її використання під час фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО з відповідними формами, методами й засобами взаємодії.

Освітня діяльність з майбутніми вихователями ЗДО проводилась відповідно до етапів (адаптивно-пізнавальний, діяльнісно-технологічний, смисловий) у різних напрямках, зокрема: навчального, соціально-гуманітарного, професійного та науково-дослідного, що дали можливість сформувати знання, уявлення про цінності, емоційно прожити їх, здійснити рефлексію з приводу власної системи цінностей та особистісних смислів, інтегрувати до психологічної структури особистості здобувачів відповідні мотиви, потреби, ідеали на основі загальнолюдських та професійних цінностей, що трансформувались в особистісні смисли майбутніх фахівців.

Перевірці ефективності проведеної роботи шляхом вторинного діагностування, кількісної та якісної обробки отриманих даних буде присвячено наступний підрозділ дослідження.

4.3. Оцінка ефективності системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО

Проведення контрольного етапу дослідження відбувалось паралельно у двох групах – КГ та ЕГ. До контрольного зрізу було залучено 322 особи, з них 160 – КГ, 162 – ЕГ.

Зазначимо, що на цьому етапі експериментального дослідження нами

було використано діагностичний інструментарій, ідентичний констатувальному зрізу. Тому маємо можливість перейти до кількісної та якісної характеристики отриманих даних, під час чого будемо дотримуватись такої логіки: спочатку порівнюємо результати до та після експерименту за різними роками навчання, далі – відстежимо зміни за кожним критерієм у здобувачів КГ та ЕГ.

Динаміка змін щодо рівнів сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО на першому курсі подано в табл. 4.5.

Таблиця 4.5

Результати діагностики рівнів сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО першого року навчання до та після експерименту (у %)

Рівні/показники	Ціннісно-мотиваційний		Емоційно-вольовий		Когнітивно-смісловий		Комунікативно-діяльнісний		Рефлексійний		Загальне значення	
	конст	конт	конст	конт	конст	конт	конст	конт	конст	конт	конст	конт
Високий	53,2	47,8	17	24,9	0	2,1	4,8	8,8	5	9	16	18,5
Середній	30,2	42,3	40,7	41,5	4,2	16	41,1	35,8	51,2	51	33,5	37,3
Низький	16,6	9,9	42,3	33,6	95,8	81,9	54,1	55,4	43,8	40	50,5	44,2

Як бачимо з табл. 4.5, зіставлення цифрових даних, отриманих до та після експерименту свідчить про несуттєві зміни. Це пояснюємо тим, що: по-перше, діагностика і на констатувальному, і на контрольному етапах відбувалась ще в першому семестрі, отже, суттєві зрушення ще не очікуються; по-друге, здобувачі першого року навчання адаптуються до освітнього середовища ЗВО, його цінностей, отже, система ціннісно-сміслових орієнтацій є нестабільною.

Маємо можливість констатувати, що як до, так і після експерименту на першому курсі в здобувачів спостерігаємо приблизно однаковий рівень зацікавленості майбутньою професією, прагнення до пізнання себе, власних можливостей та здібностей. Так, за ціннісно-мотиваційним критерієм

високий рівень спостерігаємо приблизно в половини респондентів (53,2% та 47,8%), середнього рівня до експерименту сягнули 30,2%, після – 42,3% здобувачів, низького відповідно 16,6% та 9,9%. Тож, спостерігаємо позитивну динаміку за першим критерієм, натомість, вона не є значною.

У ході контрольного етапу нам також удалося з'ясувати, що майбутні вихователі ЗДО першого року навчання стали більш комфортно з емоційного погляду почувати себе в освітньому процесі, але за показником „емоційно-позитивне ставлення до себе та інших” суттєвих змін не відбулося, що пояснюємо адаптаційними процесами до колективу групи, потоку, до колективу викладачів тощо. Загалом маємо незначну позитивну динаміку за емоційно-вольовим критерієм – високий рівень зріс на 7,9%, водночас як низький зменшився на 8,7%.

Позитивні зрушення за когнітивно-смісловим критерієм пов'язуємо з розширенням аксіологічного змісту фахових дисциплін, починаючи з першого року навчання, адже навчальний напрям діяльності є одним з провідних на адаптивно-пізнавальному етапі. Якщо до експерименту жоден респондент не сягнув високого рівня за когнітивно-смісловим критерієм, то після експерименту спостерігаємо загальне підвищення на 2,1%. Це відбулося за рахунок розширення знань про цінності та смисли в студентів, їхню сутність, чинники та механізми формування, що спонукало до рефлексії з приводу власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій.

З іншого боку, за комунікативно-діяльнісним та рефлексійним критерієм зрушення не є принципово значними. Загальний рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО до та після експерименту залишився переважно низьким – 50,5% та 44,2% відповідно.

Більш значні результати нами було отримано під час вторинної діагностики майбутніх вихователів ЗДО другого року навчання (табл. 4.6).

Результати діагностики рівнів сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО другого року навчання до та після експерименту (у %)

Рівні/ показники	Ціннісно-мотиваційний		Емоційно-вольовий		Когнітивно-смісловий		Комунікативно-діяльнісний		Рефлексивний		Загальне значення	
	конст	конт	конст	конт	конст	конт	конст	конт	конст	конт	конст	конт
Високий	23,9	35,6	24,7	33,1	0	12,3	8,4	15,8	5,7	20,3	12,5	23,4
Середній	62,6	61,4	54	53,5	17,5	36,2	45,2	58,7	52,3	49,7	46,3	51,9
Низький	13,5	3,1	21,3	13,4	82,5	51,5	46,4	25,5	42	30	41,2	24,7

Як видно з табл. 4.6, здобувачі ЕГ, яких було залучено до експерименту, мали дещо вищі показники за високим рівнем, водночас як низький рівень суттєво зменшився. Загалом високий рівень зріс майже на 11%, середній – на 5,6%, а низький зменшився на 16,5%.

Найбільш суттєву позитивну динаміку констатуємо за когнітивно-смісловим та рефлексивним критеріями. Таку ситуацію пояснюємо тим, що рівень знань майбутніх вихователів ЗДО щодо сутності цінностей, їхніх видів, механізмів та чинників формування підвищився завдяки розширенню аксіологічного змісту фахових дисциплін, уведення у зміст освіти відповідного спецкурсу. Крім того, здобувачі стали більш обізнаними щодо сучасних технологій взаємодії з дітьми дошкільного віку, що стало можливим завдяки інтеграції навчальної та соціально-гуманітарної роботи, яка була спрямована на безпосередню інтеракцію з дітьми раннього й дошкільного віку. Якщо на констатувальному етапі експерименту жоден студент не сягнув високого рівня за когнітивно-смісловим критерієм, то цифрові дані контрольного етапу свідчать, що таких здобувачів було близько 20 (12,3%).

Також значно підвищились дані високого рівня і за рефлексійним критерієм – зросли на 14,6%, що свідчить про розвиток рефлексійних

конструктив у майбутніх вихователів ЗДО другого року навчання, їхню здатність більш критично аналізувати інформацію з різних джерел, самоаналізувати власні дії та вчинки, цінності відповідно до майбутньої професії та особистого життя.

Відзначимо підвищення рівня емоційного комфорту майбутніх вихователів ЗДО в освітньому процесі та під час різних видів активностей. Так, здобувачі зазначали, що їм подобається стиль спілкування та взаємодії більшості викладачів, участь у благодійних акціях, культурно-масових заходах, частина здобувачів відмітили, що убачають смисл у науково-дослідній роботі під керівництвом викладачів (незважаючи на те, що впровадження обґрунтованої нами системи передбачає посилення науково-дослідного напрямку на останньому курсі) тощо.

Відзначимо, що під час констатувального зрізу на другому курсі ми відмітили зниження рівня зацікавленості майбутньою професією порівняно з першим курсом. Така ситуація простежується і в КГ, водночас як в ЕГ ця тенденція не простежується. Майбутні вихователі ЗДО, які були залучені до експерименту, засвідчили зацікавленість майбутньою професією, спілкуванням з дітьми раннього й дошкільного віку, а також зросли дані за показником „прагнення до самоактуалізації, саморозвитку й самовдосконалення” (на високому рівні опинились 34,7% студентів, на середньому – 61,7%, на низькому – 3,7%).

Загалом маємо позитивну тенденцію щодо рівнів сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО другого року навчання.

Результати, що було отримано нами в процесі контрольного етапу зі студентами третього курсу, відображено в табл. 4.7.

Результати діагностики рівнів сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО третього року навчання до та після експерименту (у %)

Рівні/ показники	Ціннісно-мотиваційний		Емоційно-вольовий		Когнітивно-смісловий		Комунікативно-діяльнісний		Рефлексивний		Загальне значення	
	конст	конт	конст	конт	конст	конт	конст	конт	конст	конт	конст	конт
Високий	23,4	42,3	26,5	39,9	3,9	21	11,9	24,8	8,4	31,2	14,8	31,8
Середній	54,5	52,5	54	55,2	31,9	43,2	48,6	50,6	26,8	56,3	43,2	51,6
Низький	22,1	5,2	19,5	4,9	64,2	35,8	39,5	24,6	64,8	12,5	42	16,6

Цифрові дані, що відображено в табл. 4.7, також свідчать про позитивну динаміку щодо сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО до та після експерименту. Зауважимо, що третій курс збігається з другим етапом експериментальної роботи із здобувачами, що передбаченою обґрунтованою нами системою. Проте вже на третьому курсі значна кількість майбутніх вихователів ЗДО засвідчили високий рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій – 31,8%, значними є дані середнього рівня – 51,6%. Як бачимо з таблиці, більшість здобувачів ЕГ демонстрували середній рівень сформованості відповідних орієнтацій (загалом за всіма показниками близько 50% здобувачів сягнули середнього рівня). Позитивним є й те, що за ціннісно-мотиваційним та емоційно-вольовим критеріями низький рівень засвідчила абсолютна меншість здобувачів ЕГ – 5,2% та 4,2% студентів відповідно. З іншого боку, майбутні вихователі КГ не показали таких результатів, низький рівень тут зберігається на рівні 20%, хоча зазначимо, що саме за цими критеріями ситуація загалом є позитивною, адже навіть у КГ у здобувачів зберігається зацікавленість власним саморозвитком та вони більш-менш комфортно почувають себе в освітньому процесі. Ми пояснюємо це тим, що на третьому році навчання

здобувачі КГ не стільки відчують задоволення від взаємодії в освітньому процесі, скільки пристосувались до нього, навчилися відповідати очікуванням та вимогам з боку викладачів тощо. Своєю чергою, викладачі знайомі з рівнем домагань кожного студента, його академічними можливостями та діють відповідно до загального образу, що сформувався відносно того чи того студента („гарний”/„поганий” студент).

Зауважимо, що значних результатів нам удалося досягнути за рефлексійним критерієм в ЕГ. Так, майбутні вихователі ЗДО стали більш критично оцінювати інформацію з Інтернету (пости в соцмережах, інфографіка, фото, відео) та інших джерел, співвідносити власні домінуючі цінності з тими, що вимагає майбутня професія, критично осмислювати власні дії тощо. Так, на високому рівні зафіксовано 31,2% здобувачів, на середньому – 56,3%. Уважаємо, що таку позитивну динаміку нам удалося отримати завдяки використанню низки педагогічних технологій смислового характеру, а саме: діалогової технології, технології розвитку критичного мислення, технології розв’язання моральних дилем та ін. Крім того, здобувачі мали можливість безпосередньо взаємодіяти з дітьми раннього й дошкільного віку під час інтеграції навчального та професійного напрямів діяльності.

Спостерігаємо позитивну динаміку в ЕГ і за когнітивно-смісловим критерієм: високий рівень збільшився на 17,1%, середні – на 11,3%. Майбутні вихователі ЗДО значно підвищили рівень знань щодо сутності цінностей, їх розмаїття, механізмів та чинників їх формування в онтогенезі, а також про сучасні технології взаємодії з дітьми на аксіологічних засадах.

Загалом отримані після контрольного експерименту дані свідчать про підвищення рівня сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО третього року навчання.

Результати контрольного етапу на четвертому курсі зафіксовано в табл. 4.8.

Результати діагностики рівнів сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО четвертого року навчання до та після експерименту (у %)

Рівні/ показники	Ціннісно-мотиваційний		Емоційно-вольовий		Когнітивно-смысловий		Комунікативно-діяльнісний		Рефлексивний		Загальне значення	
	конст	конт	конст	конт	конст	конт	конст	конт	конст	конт	конст	конт
Високий	25,2	53	25,5	42,8	10,8	39,5	20,2	36,6	15,6	37,4	19,4	41,9
Середній	48,8	44,5	47,5	54,1	40,3	54,4	55,2	52,5	42,2	54,3	46,8	52
Низький	26	2,5	27	3,1	48,9	6,1	24,6	10,9	42,2	8,3	33,8	6,1

Вторинна діагностика на контрольному етапі експерименту засвідчила значні позитивні зрушення за всіма критеріями та показниками в здобувачів ЕГ. Як видно з табл. 4.8, високий рівень сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО констатувався в 41,9% респондентів, середній – у 52%, водночас як низький рівень є незначним – 6,1%. Порівнюючи результати до та після експерименту, фіксуємо таке збільшення – на високому рівні на 22,5%, на середньому – на 5,2%, низький зменшився на 27,7%. Як бачимо, на середньому рівні динаміка не є значною, натомість більшість здобувачів, що раніше були на низькому рівні, наразі сягнули середнього, а ті, що були на середньому, – високого. Тому загальна позитивна динаміка присутня.

Аналіз даних, отриманих після контрольного експерименту, свідчить, що нам удалося значно підвищити рівень знань майбутніх вихователів ЗДО в ЕГ щодо сутності цінностей, їх розмаїття, шляхів формування ціннісно-смыслових орієнтацій, сутності педагогічних технологій, що дозволяють взаємодіяти з дітьми на аксіологічних засадах, що, своєю чергою, зумовило підвищення даних за комунікативно-діяльнісним показником. Так, здобувачі частіше відтворювали знані та усвідомлені цінності в поведінці, під час

взаємодії із різними суб'єктами освітнього процесу (іншими здобувачами, викладачами) та дітьми раннього й дошкільного віку. Простежуємо залежність рівня знань щодо сутності різних цінностей та рівня їх відтворення в реальному житті – чим більше здобувач знає про сутність та розмаїття цінностей, визначає їх важливими для себе, емоційно проживає під час спілкування й взаємодії з іншим, тим більше ймовірність дотримання таких цінностей у безпосередній діяльності та спілкуванні.

Контрольний зріз також засвідчив підвищення рівня сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО за ціннісно-мотиваційним критерієм – 51,2% студентів засвідчили, що планують працювати (або вже працюють) за фахом або навчатись в магістратурі і далі працювати в закладі дошкільної освіти. Також 46,3% респондентів відзначали, що так чи так планують працювати з дітьми в майбутньому, самовдосконалюватись в означеному напрямі. Незначний відсоток респондентів (2,5%) зауважили, що не планують працювати в закладі дошкільної освіти та саморозвиватись в означеному напрямі.

Також маємо можливість констатувати, що здобувачі ЕГ емоційно комфортно почувають себе в освітньому процесі, відчувають задоволення від різних видів активностей у межах соціально-гуманітарної, науково-дослідної роботи, мають адекватне уявлення про себе та інших. Найбільш складним виявилось сформувані вміння в майбутніх вихователів ЗДО доводити розпочату справу до логічного завершення, особливо в напрямі науково-дослідної діяльності (написання тез, статей, наукових робіт, підготовка доповідей для участі в конференціях тощо). Так, маємо значну позитивну динаміку за емоційно-вольовим критерієм: високий рівень в ЕГ порівняно з констатувальним етапом зріз на 17,3%, середній – на 6,6, водночас як низький рівень суттєво зменшився – на 23,9%.

Загалом відзначаємо значні позитивні зрушення щодо рівнів сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій у здобувачів випускного курсу ЕГ порівняно з констатувальним експериментом, що підтверджує

ефективність запропонованої нами системи.

Для кращої наочності наведемо діаграму, що ілюструє загальну динаміку сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО четвертого курсу до та після експерименту (рис. 4.10).

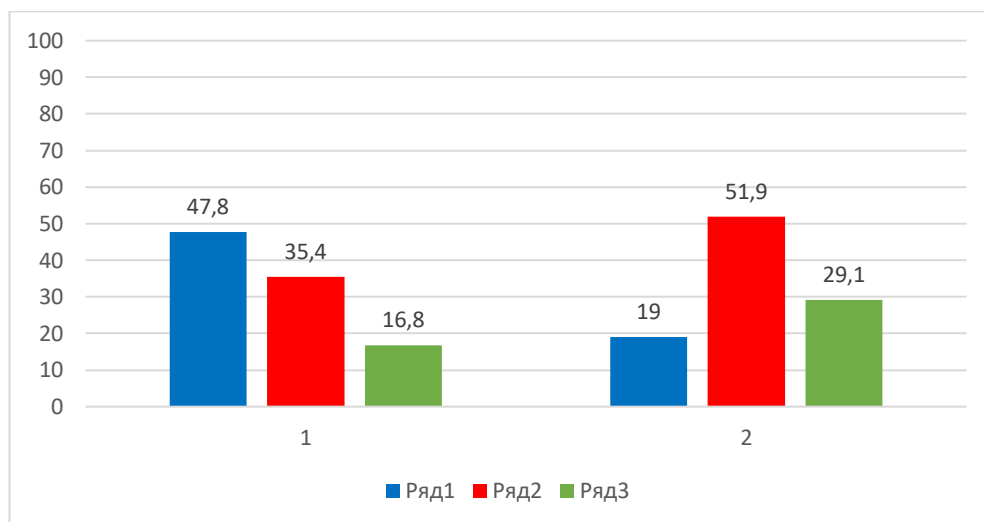


Рис. 4.10. Динаміка сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО четвертого курсу до та після експерименту
Де 1 – результати до експерименту, 2 – результати після експерименту; ряд 1 – високий рівень, ряд 2 – середній рівень, ряд 3 – низький

Рисунок 4.10 демонструє загальне збільшення показників за високим та середнім рівнями сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, разом з тим зменшення низького рівня, що свідчить про ефективність проведеної нами роботи.

Наступним завданням підрозділу є порівняння отриманих результатів у КГ та ЕГ за кожним з визначених нами критеріїв протягом усього періоду навчання.

Так, дані за ціннісно-мотиваційним критерієм подаємо у вигляді табл. 4.9.

Зіставлення результатів діагностики сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в КГ та ЕГ за ціннісно-мотиваційним критерієм (у %)

Курси/ Рівні	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	47,8	47,8	19	35,6	15,6	42,3	21,2	53
Середній	35,4	42,3	51,9	61,4	46,6	52,5	38,5	44,5
Низький	16,8	9,9	29,1	3,1	37,8	5,2	40,3	2,5

Таблиця 4.9 наочно демонструє поступове підвищення рівня вмотивованості майбутніх вихователів ЗДО щодо оволодіння майбутньою професією, прийняття її цінностей, а також прагнення до саморозвитку й самовдосконалення протягом чотирьох років навчання в ЕГ. Зазначимо, що здобувачам першого року навчання в обох групах апріорі було притаманне прагнення до самопізнання, активна професіоналізація, що зумовлено особливостями студентського віку. Проте дані КГ демонструють поступове зниження рівня зацікавленості процесами самоактуалізації, саморозвитку, інтересу до професії вихователя. Так, якщо на першому курсі 47,8% здобувачів КГ засвідчили високий рівень за ціннісно-мотиваційним критерієм, то на другому курсі таких було вже 19%, на третьому – 15,6%. Лише на четвертому курсі спостерігаємо певне підвищення високого рівня – 21,2%, що пояснюємо завершенням навчання та тим, що більшість студентів активно замислюються над подальшою перспективою життя й пошуком місця роботи. Але дані, отримані в КГ на першому та четвертому році навчання за високим рівнем, демонструють його зниження. Водночас в ЕГ спостерігаємо зниження високого рівня на другому курсі порівняно з першим, проте на третьому та четвертому курсах майбутні вихователі ЗДО стали більш умотивованими щодо отримання необхідних навичок для подальшої професії, визначали, що своє професійне майбутнє пов'язують саме з фахом вихователя, також зауважували, що готові до саморозвитку та

постійного самовдосконалення і в подальшій професії, і в особистому житті.

Істотним досягненням проведеної нами експериментальної роботи вважаємо зниження низького рівня за ціннісно-мотиваційним критерієм в ЕГ до 2,5% – саме така кількість майбутніх вихователів ЗДО висловились, що робота в закладі дошкільної освіти не є їхнім покликанням, вони відчують труднощі під час взаємодії з дітьми, відповідно, саморозвиток в означеному напрямі не визначають у якості важливої цінності. З іншого боку, такі здобувачі визнавали важливість саморозвитку в особистому житті – „пізнавати нове”, „більше подорожувати”, „відкривати світ”, „отримати другу вищу освіту”. Усе ж ми віднесли таких студентів до низького рівня, оскільки саморозвиток вони здебільшого пов’язували з так званими гедоністичними цінностями.

Загалом маємо суттєву позитивну динаміку за ціннісно-мотиваційним критерієм при порівнянні результатів КГ та ЕГ. Так, високий рівень в ЕГ зріс на 31,8%, середній – на 6%, водночас як низький зменшився на 37,8% (рис. 4.11).

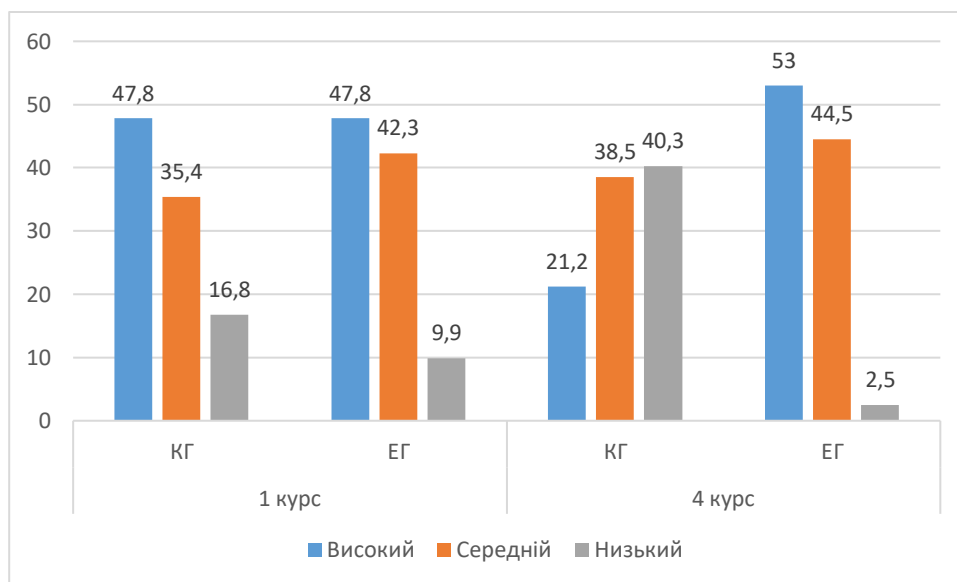


Рис. 4.11. Порівняння розподілів контрольної та експериментальної груп за мотиваційно-ціннісним критерієм (у %)

Зіставлення результатів сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в КГ та ЕГ за емоційно-вольовим критерієм

протягом усього періоду навчання наведено в табл. 4.10.

Таблиця 4.10

Зіставлення результатів діагностики сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в КГ та ЕГ за емоційно-вольовим критерієм (у %)

Курси/ Рівні	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	16	24,9	20,8	33,1	21,9	39,9	22,1	42,8
Середній	36,1	41,5	51,5	53,5	50,2	55,2	50,8	54,1
Низький	47,9	33,6	27,7	13,4	27,9	4,9	27,1	3,1

Як видно з табл. 4.10, рівень сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО за емоційно-ціннісним критерієм поступово збільшувався від першого до четвертого курсу в обох групах. Якщо на першому курсі здобувачі лише адаптувались до умов навчання, цінностей аксіологічно-смыслового середовища, відповідно це відобразилось у цифрових даних (16% К та 24,9% ЕГ засвідчили високий рівень, 36,1% КГ та 41,5% ЕГ – середній, 47,9% КГ та 33,6% ЕГ – низький), то вже на другому курсі маємо збільшення за високим рівнем та зменшення даних за низьким (високий рівень зріз на 12,3%, низький зменшився на 14,3%). Як бачимо, певна різниця у цифрових даних у бік позитивного збільшення присутня вже на першому році навчання, адже діагностика навмисно проводилась не у вересні, а у грудні, коли здобувачі вже дещо адаптувались до умов навчання, познайомились один з одним, визначились із референтними мікрогрупами та мали змогу долучитись до різних видів активностей в освітньому процесі. Як бачимо, у здобувачів ЕГ доміантним став середній рівень (41,5%), водночас у студентів КГ – низький (47,9%).

Під час зіставлення отриманих в ЕГ результатів на другому та третьому роках навчання суттєвих зрушень не спостерігаємо, натомість істотним досягненням є те, що високого рівня сягнули майже 40% респондентів, водночас як у КГ відсоток цього рівня склав лише 21,9%. Також на третьому

курсів в студентів ЕГ фіксуємо близько 5% здобувачів, що опинились на низькому рівні, у той час як у КГ таких студентів було 27,9%.

Найбільш суттєві позитивні зміни в ЕГ за емоційно-вольовим критерієм спостерігаємо на випускному курсі: високий рівень засвідчили 42,8% здобувачів, середній – 54,1%, низький – 3,1%. З одного боку, таку ситуацію пояснюємо тим, що здобувачі четвертого курсу вже чітко усвідомлюють вимоги аксіологічно-сислового середовища, розуміють цінності, що воно висуває, звикли вибудовувати адекватну модель поведінки зі сталим колективом однокласників та викладачів. Проте респонденти КГ засвідчили значно нижчі показники на високому рівні (на 20,7%) та вищі показники за низьким рівнем (на 24%). Як бачимо, більшість майбутніх вихователів ЗДО, що було залучені до експерименту, здатні до адекватної оцінки себе, своїх можливостей, толерантно ставляться до інших, здатні до емпатійних проявів, наполегливості під час розв'язання складних завдань. Крім того, абсолютна більшість майбутніх вихователів ЗДО відзначали, що почуваються емоційно комфортно під час академічних занять, у процесі проходження педагогічних практик та інших видів активностей. Уважаємо, що саме емоційне задоволення від освітнього процесу та участі в різних видах діяльності, отриманих результатів роботи дало можливість майбутнім вихователям ЗДО емоційно „прожити” різні цінності під час розв'язання навчальних ситуацій.

Наочно результати за емоційно-вольовим критерієм представлені у вигляді діаграми (рис. 4.12).

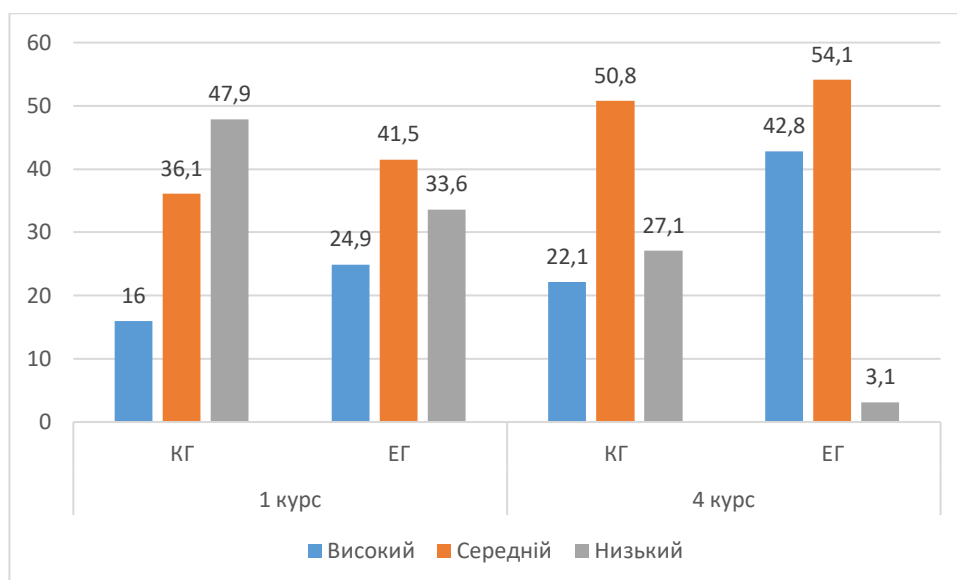


Рис. 4.12. Порівняння розподілів контрольної та експериментальної груп за емоційно-вольовим критерієм (у %)

Узагальнені результати контрольного зрізу за когнітивно-смысловим критерієм подаємо у вигляді табл. 4.11.

Таблиця 4.11

Зіставлення результатів діагностики сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в КГ та ЕГ за когнітивно-смысловим критерієм (у %)

Курси/ Рівні	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	0	2,1	0	12,3	5,4	21	7,3	39,5
Середній	7,7	16	8,4	36,2	23,1	43,2	29	54,4
Низький	92,3	81,9	91,6	51,5	71,5	35,8	63,7	6,1

Як видно з табл. 4.11, проведення експериментальної роботи дало можливість отримати значні дані в студентів-випускників в ЕГ. Так, високого рівня сягнули 39,5% здобувачів, середнього – 54,4%, низький рівень склав 6,1%. Майбутні вихователі ЗДО четвертого року навчання демонстрували переважно високий та середній рівень сформованості знань щодо сутності цінностей, їх класифікації, могли визначити та схарактеризувати чинники та механізми формування ціннісно-смыслових орієнтацій особистості в

онтогенезі, чітко усвідомлювали власні домінуючі цінності, демонстрували знання щодо сутності, змісту засобів реалізації сучасних технологій навчання й виховання дітей раннього й дошкільного віку на аксіологічних засадах.

Простежуючи динаміку сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО за когнітивно-смісловим критерієм в ЕГ, фіксуємо поступовий зріст високого та середнього рівнів протягом чотирьох років навчання. Так, здобувачі першого курсу засвідчили значний відсоток низького рівня – 81,9%, оскільки їх знання щодо сутності загальнолюдських та професійних цінностей були здебільшого інтуїтивними (ідентична ситуація простежувалась у КГ). Більшість майбутніх вихователів ЗДО могли визначити такі цінності, як: Доброта, Любов, Краса, Щастя, Дружба, але студентам важко було пояснити їхню сутність, з іншого боку, визнаючи професійні цінності вихователя, здобувачі могли назвати певні якості, зокрема: доброта, любов до дітей, комунікабельність, творчість, енергійність, професійна компетентність тощо. Закономірно, що здобувачам першого курсу бракувало знань щодо чинників та механізмів формування ціннісно-сміслових орієнтацій, знову ж таки, відповіді були дещо інтуїтивними: серед чинників студенти визначали родину та стиль виховання в родині, школу, однолітків; визначити механізми здобувачам було вкрай важко. Значні труднощі першокурсники відчували під час характеристики власної системи цінностей, натомість маємо можливість визначити топ-лист цінностей, що визнавав важливим кожен здобувач: любов, щастя, здоров'я, активне життя. З іншого боку, студентам було важко визначити інструментальні цінності, тобто ті, що сприятимуть досягненню зазначених цінностей-цілей. Крім того, більшість першокурсників мали дещо загальний ідеалізований образ майбутнього („престижна робота”, „значний матеріальний статок”, „щасливе життя”) або не мали його взагалі. Практично ідентичні ситуація спостерігалась на першому курсі в КГ.

Здобувачі другого року навчання також засвідчили переважно низький рівень – 51,5%, проте позитивним убачаємо його значне зниження порівняно

з першим роком навчання – на 30,4%. Уже на другому курсі в ЕГ маємо 12,3% здобувачів, що сягнули високого рівня: могли пояснити сутність цінностей, класифікувати їх, співвіднести загальнолюдські й професійні цінності із власною системою ціннісно-сміслових орієнтацій, демонстрували істотні знання щодо сучасних технологій навчання й виховання дітей. Також 36,2% майбутніх вихователів ЗДО з ЕГ сягнули середнього рівня, тобто розумілись на цінностях, усвідомлювали власні домінуючі цінності та моделювали відповідний образ майбутнього, мали уявлення про сучасні технології навчання й виховання дошкільників на аксіологічних засадах. Зазначимо, що вже на другому курсі в ЕГ здобувачі мали більш чіткий образ майбутнього, визначаючи, що планують працювати за фахом. Під час характеристики особистої сфери життя в якості пріоритетних цілей визначають щасливий шлюб, високий матеріальний статок родини, що дасть можливість для саморозвитку (подорожі, активне життя, хобі тощо). Простежується закономірність у визначенні позиції щодо народження й виховання дітей – більшість дівчат визначають продовження роду як певну місію жінки, але підкреслюють, що наразі не готові до цього, першочерговим завданням сучасної жінки визначають отримання освіти, розбудову кар'єри, саморозвиток. Проте не виключають, що в подальшому майбутньому матимуть одного-двох дітей.

У КГ на другому курсі практично не відбулося змін порівняно з першим роком навчання, про що свідчать цифрові дані з табл. 4.14 – 91,6% здобувачів сягнули низького рівня.

Істотні позитивні зміни спостерігаємо, починаючи з третього року навчання в ЕГ, де більшість майбутніх вихователів ЗДО засвідчили переважно середній рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій за когнітивно-смісловим критерієм – 43,2%. Водночас у КГ домінуючим залишився низький рівень – 71,5%.

І, нарешті, здобувачі четвертого курсу ЕГ сягнули переважно середнього (54,4%) та високого рівня (39,5%) за когнітивно-смісловим

критерієм, проте як у КГ домінантним залишився низький рівень – 63,7%. Маємо можливість констатувати, що розширення аксіологічного змісту фахових дисциплін, уведення спецкурсів, залучення майбутніх вихователів до науково-дослідної діяльності та різних видів активностей дали можливість значно підвищити рівень знань та уявлень здобувачів щодо сутності цінності, усвідомити власні домінантні цінності й смисли, сформувані більш об'єктивну адекватну суспільним реаліям життєву стратегію щодо майбутньої професії та особистого життя.

Отримані дані унаочнено у вигляді діаграми (рис. 4.13).

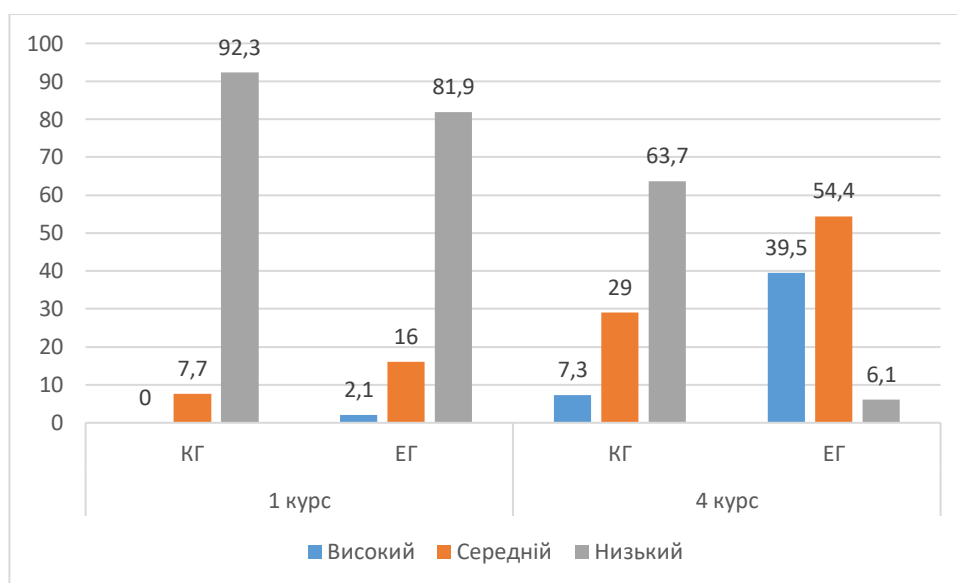


Рис. 4.13. Порівняння розподілів контрольної та експериментальної груп за когнітивно-смісловим критерієм (у %)

Узагальнені дані контрольного експерименту за наступним – комунікативно-діяльнісним – критерієм наводимо в табл. 4.12.

Таблиця 4.12

Зіставлення результатів діагностики сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в КГ та ЕГ за комунікативно-діяльнісним критерієм (у %)

Курси/ Рівні	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	5,2	8,8	6,7	15,8	10,6	24,8	21,7	36,6
Середній	32,3	35,8	41,7	58,7	39	50,6	45	52,5
Низький	62,5	55,4	51,6	25,5	50,4	24,6	33,3	10,9

Таблиця 4.12 наочно демонструє поступове збільшення високого та середнього рівнів в ЕГ за комунікативно-діяльнісним критерієм, проте зауважимо, що в процесі експериментальної роботи найбільші труднощі ми відчували саме під час роботи в означеному напрямі. Фіксуємо таку закономірність: чим більше рівень знань здобувачів про цінності та смисли, їхню сутність, тим більш чітко здобувач усвідомлює власні домінуючі цінності, крім того, існує більша ймовірність відтворення позитивних цінностей у поведінці, різних видах діяльності. З іншого боку, навіть високий рівень знань здобувачів про сутність позитивних цінностей не гарантує їх відтворення в процесі різних видів діяльності та спілкування, особливо під час розв'язання складних навчальних та життєвих ситуацій.

Як бачимо, в ЕГ високого рівня сягнули 36,6%, середнього – 52,6% здобувачів випускного курсу. Уважаємо таку динаміку позитивною, адже збільшення відбувалось поступово: на першому курсі високого рівня сягнули 8,8%, на другому – 15,8%, на третьому – 24,8% і, нарешті, на четвертому – 36,6%. Отже, порівнюючи перший та четвертий курс, маємо збільшення на 27,8% в ЕГ, проте в КГ такий зріст сягнув 16,5%. Порівнюючи результати на випускному курсі в КГ та ЕГ за високим рівнем маємо приріст на 14,9%, на середньому – на 7,5%, низький рівень зменшився на 22,4%.

Зауважимо, що в процесі експериментальної діяльності нам удалося значно підвищити рівень здатності здобувачів до адекватної моделі спілкування з іншими, розвинути комунікативні здібності, про що свідчать цифрові дані: на високому рівні опинились 40,7% студентів, на середньому – 46,5%, водночас як низький засвідчили лише 12,9% (див. *додаток II*). Спостереження показало, що в процесі різних видів академічної діяльності студенти частіше дотримуються позитивних цінностей, ніж у повсякденному житті.

Позитивні зміни відбулися й за показником „уміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства” – 35,8% здобувачів засвідчили високий рівень, 49,4% – середній, про що свідчать результати експертного оцінювання. Більшість майбутніх вихователів у процесі інтеракції з дітьми

займали суб'єкт-суб'єктну позицію, вдало використовували сучасні технології навчання й виховання дітей раннього й дошкільного віку на аксіологічних засадах, демонструючи відповідні цінності-якості, зокрема: толерантність, доброзичливість, відповідальність, справедливість тощо.

Загалом відзначаємо позитивну динаміку за комунікативно-діяльнісним критерієм в ЕГ, водночас як у КГ суттєвих змін не зафіксовано.

Наочно презентуємо отримані матеріали (рис. 4.14)

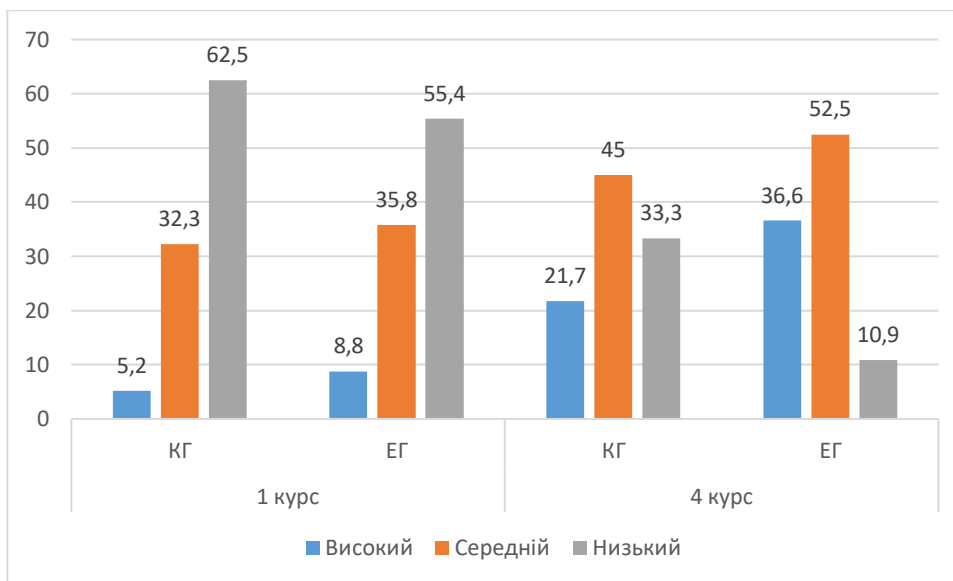


Рис. 4.14. Порівняння розподілів контрольної та експериментальної груп за комунікативно-діяльнісним (у %)

Дані контрольного експерименту за рефлексійним критерієм подаємо у вигляді табл. 4.13.

Таблиця 4.13

Зіставлення результатів діагностики сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в КГ та ЕГ за рефлексійним критерієм (у %)

Курси/ Рівні	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	7,2	9	9,7	20,3	12,5	31,2	14,1	37,4
Середній	43,8	51	42,8	49,7	49,7	56,3	39,6	54,3
Низький	49	40	47,5	30	37,8	12,5	46,3	8,3

Аналіз даних, отриманих за останнім – рефлексійним – критерієм,

свідчить про те, що в ЕГ у майбутніх вихователів ЗДО четвертого курсу значно на більш високому рівні сформовані вміння критично оцінювати інформацію з різних джерел, зокрема із соціальних мереж (Facebook, Instagram), а також ті цінності, що безпосередньо або опосередковано транслиуються та пред'являються навколишнім середовищем та його суб'єктами. Крім того, здобувачі більш критично оцінювали себе, власну систему ціннісно-смыслових орієнтації, свої вчинки і в освітньому процесі, і в повсякденному житті. Так, високого рівня сягнули 37,4% майбутніх вихователів ЗДО, середнього – 54,3%, низький виявився у 8,3% студентів ЕГ.

Порівнюючи отримані дані з результатами, зафіксованими в КГ, констатуємо значну позитивну динаміку на 4 курсі: високий рівень збільшився на 23,3%, середній – на 14,7%, низький зменшився на 38%.

Найбільш істотні зрушення за рефлексійним критерієм в ЕГ спостерігаємо на другому та третьому курсах – на другому курсі високий рівень одразу зріс на 11,3%, на третьому – на 10,9%, проте низький зменшився на 10% та 12,5% відповідно. Отже, другий етап (діяльнісно-технологічний) системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО виявився найбільш ефективним щодо формування рефлексивних конструктів здобувачів, тоді як наступний етап сприяв зростанню показників за іншими критеріями (ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, комунікативно-діяльнісний) на основі вже сформованих умінь щодо критичного осмислення інформації, усвідомлення її підконтексту, здатності рефлексувати з приводу власної системи цінностей, своїх академічних досягнень тощо.

Загалом маємо значну позитивну динаміку за рефлексійним критерієм в ЕГ, що свідчить про ефективність запропонованої нами системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

Наочно презентуємо отримані дані (рис. 4.15).

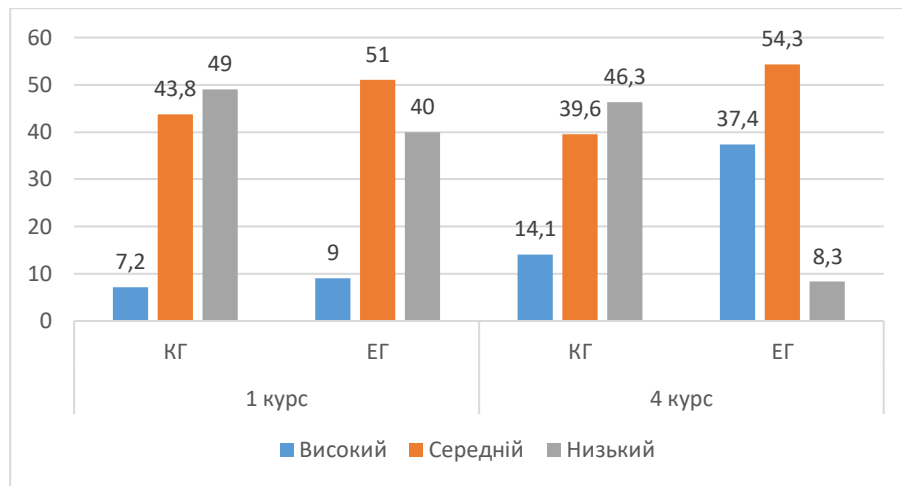


Рис. 4.15. Порівняння розподілів контрольної та експериментальної груп за рефлексійним критерієм (у %)

Загальні дані контрольного етапу дослідження подаємо у вигляді діаграми (4.16).

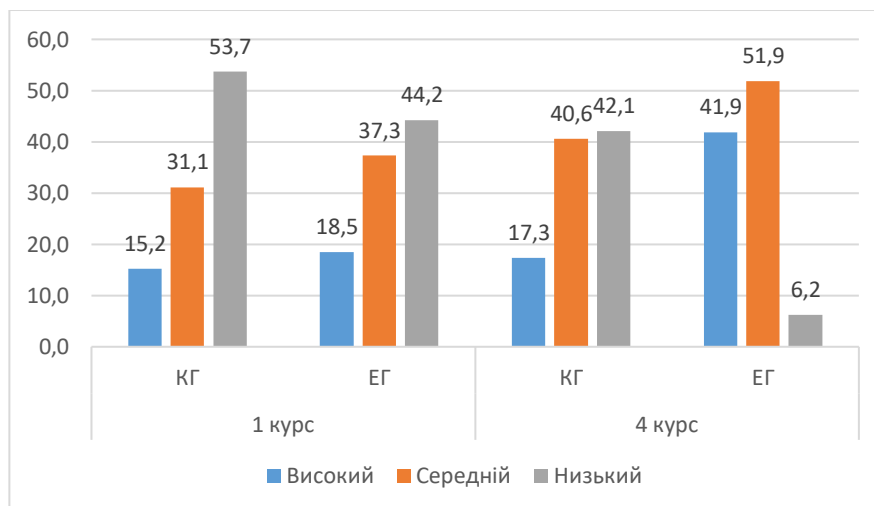


Рис. 4.16. Порівняння розподілів контрольної та експериментальної груп за узагальненим критерієм (у %)

Аналіз результативності експерименту з формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО передбачав застосування статистичних методів, за допомогою яких можна було б проаналізувати отримані в ході експерименту дані та визначити його ефективність або неефективність.

Для співставлення результатів констатувального та формувального експериментів ми використовували непараметричний λ -критерій Колмогорова-Смірнова.

Як і критерій Пірсона χ^2 , критерій λ Колмогорова-Смірнова [5; 426, с. 142–152] призначений для зіставлення двох розподілів: 1) емпіричного з теоретичним, наприклад, рівномірним або нормальним; 2) одного емпіричного розподілу з іншим емпіричним розподілом. У нашому дослідженні ми співставляємо розподіли експериментальних та контрольних груп майбутніх вихователів ЗДО на початку та по закінченню експерименту, тобто порівнюємо емпіричні розподіли.

Якщо при розрахунку критерію Пірсона χ^2 зіставляються частоти двох розподілів за кожним розрядом окремо, то тут, перш за все, зіставляються частоти за першим розрядом, далі – за сумою першого і другого розрядів, потім – за сумою першого, другого і третього розрядів і т. д. Отже, ми кожного разу зіставляємо накопичені частоти до даного розряду.

Якщо різниця між двома розподілами істотна, то в певний момент різниця накопичених частот досягає критичного значення, і є можливість визнати відмінності достовірними. Гіпотези, які перевіряються: H_0 : відмінності між двома розподілами недостовірні; H_1 : відмінності між двома розподілами достовірні.

Схарактеризуємо алгоритм розрахунку λ критерію при зіставленні двох емпіричних розподілів [426].

Заносимо в таблицю найменування розрядів ознаки та відповідні їм емпіричні частоти, отримані в розподілі 1 і в розподілі 2 (перший, другий та третій стовпці відповідно). Далі підраховуємо емпіричні частоти за кожним розрядом для розподілу 1 за такою формулою:

$$f^*e = fe/nl$$

де fe – емпірична частота в даному розряді;

nl – кількість спостережень у вибірці.

Заносимо емпіричні частоти розподілу 1 в четвертий стовпець. Потім підраховуємо емпіричні частоти за кожним розрядом для розподілу 2 за формулою:

$$f^*e = fe/n_2$$

де fe – емпірична частота в даному розряді;

n_2 – кількість спостережень в 2-ій вибірці.

Заносимо емпіричні частоти розподілу 2 в п'ятий стовпець відповідної таблиці. Далі підраховуємо накопичені емпіричні частоти для розподілу 1 за формулою:

$$\sum f^*_i = \sum f^*_{i-1} + f^*_i$$

де $\sum f^*_{i-1}$ – частість, накопичена на попередніх розрядах;

i – порядковий номер розряду;

f^*_i – частість даного розряду.

Отримані дані було додано в шостий стовпець. Потім відбувається підрахування накопиченої емпіричної частоти для розподілу 2 за тією самою формулою і запис результатів у сьомий стовпець.

Далі необхідно підрахувати різницю між накопиченими частостями за кожним розрядом та записати у восьмому стовпцю абсолютні величини різниці, без їх знаку (позначити їх як d).

Наступним кроком є визначення за восьмим стовпцем найбільшої абсолютної величини різниці d_{max} та підрахування значення критерію за формулою:

$$\lambda = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де n_1 – кількість спостережень в першій вибірці;

n_2 – кількість спостережень в другій вибірці.

За таблицею критичних значень критерію Колмогорова-Смірнова (табл. XI, [426]) визначити, якому рівню статистичної значущості відповідає набуте значення λ . У випадку $\lambda_{емп} \geq 1,36$, відмінності між розподілами достовірні на рівні $p < 0,05$; у випадку $\lambda_{емп} \geq 1,63$, відмінності між

розподілами достовірні на рівні $p < 0,01$.

Вихідні дані для розрахунків бралися з таблиць 4.9–4.13, але представлялися не у відсотках, а в абсолютних частотах, як це необхідно для розрахунків за критерієм Колмогорова-Смірнова. Зведені результати розрахунків за описаним вище алгоритмом представлено у таблиці 4.14.

Таблиця 4.14

Порівняння розподілів ЕГ та КГ майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій до та після експерименту за λ -критерієм Колмогорова-Смірнова

Критерій	Емпіричне значення λ -критерію Колмогорова-Смірнова			
	Порівняння ЕГ і КГ 1 курс	Порівняння ЕГ і КГ 2 курс	Порівняння ЕГ і КГ 3 курс	Порівняння ЕГ і КГ 4 курс
Ціннісно-мотиваційний	0,619	2,333**	2,92**	3,391**
Емоційно-вольовий	1,28	1,283	2,064**	2,153**
Когнітивно-смісловий	0,933	3,598**	3,203**	5,168**
Комунікативно-діяльнісний	0,637	2,342**	2,315**	2,010**
Рефлексійний	0,807	1,57*	2,27**	3,409**
Узагальнений	0,856	2,225**	2,555**	3,226**

Примітка. * – розбіжності між розподілами суттєві на рівні 0,05; ** - розбіжності між розподілами суттєві на рівні 0,01.

Аналіз результатів розрахунків (табл. 4.14) свідчить про статистично незначущу розбіжність на рівні $p = 0,05$ між контрольною та експериментальною групою на початку експерименту (1 курс) за усіма критеріями (емпіричне значення $\lambda_{\text{емп}}$ Колмогорова-Смірнова відповідно 0,619; 1,28; 0,933; 0,637; 0,807, що не перевищує критичне 1,36).

При порівнянні розподілів КГ та ЕГ на 2 курсі ми отримали значущі

відмінності за усіма критеріями, крім емоційно-вольового; на рівні 0,05 – для рефлексійного, на рівні 0,01 – для усіх інших.

При порівнянні розподілів КГ та ЕГ на 3 курсі ми отримали значущі відмінності за усіма критеріями на рівні 0,01.

Аналогічно, при порівнянні розподілів у КГ та ЕГ на 4 курсі спостерігаємо значущі відмінності за усіма критеріями на рівні 0,01.

Загалом, за узагальненим критерієм не було виявлено суттєвих розбіжностей між розподілами на початку експерименту на рівні 0,05 (1 курс): $\lambda_{\text{емп}}=0,856$. Навпаки, після експерименту на 4 курсі ми отримали суттєві розбіжності між розподілами на рівні 0,01: $\lambda_{\text{емп}}=3,226$, що перевищує критичне значення 1,64.

Отже, порівняння результатів формувального експерименту в експериментальних та контрольних групах майбутніх вихователів ЗДО з результатами констатувального експерименту за критерієм λ Колмогорова-Смірнова дало змогу підтвердити значущі позитивні відмінності щодо рівнів сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО, які відбулись у розподілах експериментальних груп порівняно з контрольними. Все це дає змогу підтвердити гіпотезу дослідження.

Висновки до розділу 4

Проведення констатувального зрізу, упровадження системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у процес фахової підготовки, а також здійснення контрольного етапу дослідження дозволяють зробити такі висновки.

1. Експериментальна робота проводилась згідно етапів: діагностико-пропедевтичного, основного й заключного. Перший уміщував у собі подвійну мету – визначення первинного рівня сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО (констатувальний зріз) та підготовку професорсько-викладацького складу кафедр до подальшої роботи.

Для коректного проведення констатувального зрізу нами було виокремлено та схарактеризовано такі критерії сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО: *ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивно-смісловий, комунікативно-діяльнісний та рефлексійний*, а також відповідні рівні – *високий, середній та низький*.

Загалом результати констатувального етапу експерименту дозволили окреслити такі проблеми: *по-перше*, у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО протягом усього періоду навчання домінують особистісні прагматичні та гедоністичні цінності (отримання диплома про вищу освіту, якісний відпочинок, матеріальне забезпечення, краса (зовнішня, навколишнього середовища), насолода життям, самопізнання); *по-друге*, майбутні вихователі ЗДО на початкових етапах навчання здебільшого не ідентифікують себе з майбутньою професією та не відтворюють її цінності в діяльності та поведінці через брак відповідних знань і навичок, з іншого боку, декларують прагнення пізнати себе, свої можливості та розвинути власні творчі здібності. Суттєвою проблемою є відсутність чіткої життєвої перспективи в здобувачів, що здебільшого окреслюється через наявність улюбленої роботи, щасливої родини та високого матеріального статку; *по-третьє*, спостерігається низький рівень знань у майбутніх вихователів ЗДО протягом усього періоду навчання щодо сутності цінностей, їх класифікації, механізмів формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості та чинників, які впливають на означений процес, що унеможлиблює ефективну рефлексію щодо власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій; *по-четверте*, більшість здобувачів не бачать смислу в оволодінні знаннями професійного характеру, не виявляють ініціативи в різних видах активностей під час фахової підготовки.

Дані констатувального етапу експерименту засвідчили, що більшість здобувачів першого року навчання сягнули низького рівня (50,5%), проте майбутні фахівці другого та третього років навчання мали приблизно однакові показники за низьким та середнім рівнем (близько 40 – 45%). І,

нарешті, студенти випускних курсів засвідчили переважно середній рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій (46,8%), разом з тим низький рівень також зберігає значний відсоток – 33,8%, а високий рівень є не значним – 19,4%.

2. Експериментальна робота проводилась на трьох взаємопов'язаних рівнях: на рівні проектування аксіологічно-сміслового середовища, на рівні науково-методичної діяльності з професорсько-викладацьким складом кафедр, що задіяні в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО, та, безпосередньо, на рівні освітньої діяльності з майбутніми фахівцями спеціальності 012 „Дошкільна освіта”.

На рівні проектування освітнього середовища нами було вдосконалено його шляхом: конкретизації місії та стратегії діяльності ЗВО, де провідними цінностями визнаються: студентоцентризм; критичне мислення; академічна доброчесність; автономність і свобода; системність та інтеграція; внутрішня й зовнішня відкритість; демократичність і прозорість для суспільства; гуманізм і толерантність щодо культурної різноманітності; експертизи освітніх програм, навчальних планів, відповідного навчально-методичного забезпечення й подальшої спільної з професорсько-викладацьким складом діяльності щодо їх модернізації; дослідження й визначення ролі випускової кафедри та студентського самоврядування в процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці з метою подальшого об'єднання їхніх зусиль; створення наукових центрів та лабораторій, гуртків, секції для можливості вибору щодо самоактуалізації з боку здобувачів, для перетворення пізнавальних мотивів у професійні та особистісні.

На рівні науково-методичної діяльності з викладачами їх було залучено до написання наукових розвідок, участі в конференціях різних рівнів, методологічних семінарів, майстер-класів, вебінарів, форумів, навчальних тренінгів; також було скоординовано їхню роботу щодо взаємодії з різними соціальними інститутами та проектуванні відповідних планів співпраці.

Освітня діяльність з майбутніми вихователями ЗДО (основний етап експериментальної роботи) передбачала такі напрями: навчальний, соціально-гуманітарний, науково-дослідний та професійний. Зауважимо, що на першому етапі (адаптивно-пізнавальному) пріоритетною була навчальна (з використанням комплексу педагогічних технологій смислового характеру) та соціально-гуманітарна робота (що мала характер пропедевтичної професійної). На другому етапі – діяльнісно-технологічному – доміантними стали навчальний та професійний напрями. І останній – смислотворчий етап – передбачав посилення професійного та науково-дослідного напрямів.

3. Результати контрольного експерименту (заключний етап) засвідчили такі позитивні тенденції: *по-перше*, більшість майбутніх вихователів ЗДО четвертого року навчання мали чітку, об'єктивну життєву стратегію щодо особистісного саморозвитку та подальшої кар'єри; *по-друге*, у переважній більшості майбутніх фахівців констатовано сформованість таких важливих цінностей-якостей (інструментальні цінності), як: толерантність, справедливість, відповідальність, мобільність, прагнення до саморозвитку й самовдосконалення, творчість, життєвий оптимізм; *по-третьє*, абсолютна більшість майбутніх вихователів, що були задіяні в експерименті, визнавали дитину, її унікальність як найвищу цінність і зазначали, що планують працювати за фахом або їх професійний шлях так чи так буде пов'язаний з навчанням, вихованням і розвитком дітей; *по-четверте*, починаючи з третього року навчання, переважна більшість здобувачів визначали „щасливе життя” (термінальна цінність) як гармонійне поєднання індивідуально-життєвих та професійних цінностей, що є взаємозумовлювальними.

Матеріали, які ввійшли до розділу, опубліковано авторкою в наукових статтях та матеріалах конференцій: [35; 47; 55].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі наведено теоретичне узагальнення та оригінальне наукове вирішення проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

1. На основі аналізу сутності феномену „ціннісно-сміслові орієнтації особистості” констатовано відсутність його чіткого тлумачення в сучасному науковому полі, трактування крізь призму споріднених концептів, а саме: „цінність”, „ціннісна орієнтація”, „смысл”. Цінність визнається об’єктивною категорією, схваленою суспільством, культурою. Своєю чергою, смысл суб’єктивує цінність, трансформує її в ціннісну орієнтацію за умови набуття значущості для особистості. Ціннісно-сміслова орієнтація розглядається ширше, акумулюючи в собі інтереси, мотиви, потреби діяльності, що визначають спрямованість особистості та впливають на вибір індивідуальної життєвої стратегії, адже поєднують загальнолюдські, професійні та особистісні цінності.

Установлено, що ціннісно-сміслові орієнтації особистості – це інтегративне утворення в психологічній структурі особистості, що виявляється в мотивах, інтересах, потребах, визначає спрямованість особистості, формується в процесі її соціалізації, забезпечує успішність процесів самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення, ефективно вирішення професійних завдань та досягнення життєвих цілей.

2. Дослідження психологічних засад формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО стало підставою для висновку про те, що в цьому процесі задіяні всі підструктури особистості, а саме: біологічно обумовлена підструктура, підструктура форм відображення, підструктура досвіду та спрямованості, а також характер та здібності. Біологічна підструктура характеризує стать (переважно жіноча), вік (діапазон від 17 до 23 років), тип нервової системи особистості майбутнього вихователя ЗДО, що певним чином позначається на виборі пріоритетних цінностей. Підструктура форм відображення психічних процесів сприяє

спрацьовуванню механізмів формування ціннісно-сміслових орієнтацій; у підструктурі досвіду акумулюються знання про цінності, смисли, їхню сутність, а також базові професійні знання; на їх основі та в процесі діяльності виробляються відповідні навички й уміння (ціннісної взаємодії з дошкільниками, іншими людьми), особистісні риси. Підструктура спрямованості визначає вектор спрямованості особистості через її мотиви, потреби, інтереси, ідеали. Проекція характеру та відповідних здібностей на кожен з підструктур утворюють неповторну особистість з унікальним набором ціннісно-сміслових орієнтацій, що відбувається під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників та за допомогою психологічних механізмів (інтеріоризація, ідентифікація, інтерналізація, рефлексія, емоційна включеність, діалогічне спілкування, розуміння).

3. Наведено структуру ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО як сукупності шести компонентів: мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового, діяльнісного, комунікативного та рефлексійного. Виходячи з цього, визначено провідну категорію дослідження – ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів ЗДО – як інтегративне утворення особистості в єдності її компонентів, зокрема: мотиваційного (мотиви, потреби, інтереси), когнітивного (знання та уявлення), емоційно-вольового (емоції, переживання, вольові процеси), діяльнісного (навички та вміння), комунікативного (взаємобмін цінностями і смислами в процесі інтеракції) та рефлексійного (самоаналіз, переосмислення, усвідомлення свого „Я”), що визначає спрямованість на себе, на іншого, на майбутню професію вихователя дітей раннього й дошкільного віку, регулює її поведінку, впливає на вибір життєвої мети та засіб її досягнення.

4. Теоретико-методологічними засадами формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО визначено ціннісно-сміслову освітню парадигму, що ґрунтується на ідеях аутопойезису, активній діяльності як детермінанти процесу трансформації цінностей у ціннісно-сміслові орієнтації особистості, визнання освітнього процесу як взаємообміну цінностями та смислами між його суб'єктами для

самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення майбутнього вихователя ЗДО. Ціннісно-сміслова парадигма акумулює в собі низку наукових підходів, а саме: на філософському рівні – екзистенціальний підхід; на загальнонауковому – системний та синергетичний підходи; на конкретно-науковому рівні – особистісно-суб'єктний, аксіологічний, середовищний, компетентнісний та діяльнісно-рефлексійний підходи; на технологічному рівні – герменевтичний підхід.

Установлено, що формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО в процесі фахової підготовки є тривалим у часі та потребує створення спеціального освітнього середовища, яке б сприяло інтеграції різних напрямів діяльності (навчального, соціально-гуманітарного, науково-дослідного, професійного) для посилення їхнього аксіологічного впливу. Доведено необхідність взаємодії ЗВО з різними соціальними інститутами (зкладами освіти, культурними зкладами та зкладами охорони здоров'я) для інтеграції навчальної та професійної, професійної та науково-дослідної діяльності, орієнтації соціально-гуманітарної діяльності на первинну професіоналізацію майбутніх вихователів ЗДО з використанням інноваційних педагогічних технологій.

5. Теоретико-методологічні засади досліджуваної проблеми стали основою для обґрунтування та моделювання системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці, яку визначено як цілісну, упорядковану взаємозумовлювальну сукупність компонентів (ціле-результативного, суб'єкт-суб'єктного, змістового, середовищного та технологічного), що взаємодіють між собою та соціальним оточенням, уможливають функціонування аксіологічно-сміслового освітнього середовища ЗВО як провідного формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Концептуальну основу системи становлять наукові підходи на різних рівнях методології (екзистенціальний, системний, синергетичний, особистісно-суб'єктний, аксіологічний, середовищний, компетентнісний, рефлексійно-діяльнісний, герменевтичний), закономірності,

загальні та специфічні принципи.

6.3 метою діагностики рівнів сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО на різних етапах експерименту визначено й схарактеризовано критеріальну базу дослідження: критерії (ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивно-смысловий, комунікативно-діяльнісний, рефлексійний), відповідні показники та рівні (високий, середній, низький).

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили переважно низький рівень сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій у здобувачів першого року навчання (50,5%) та середньо-низький рівень у майбутніх фахівців другого та третього курсів (майже 40 – 45%). Студенти випускних курсів показали переважно середній рівень сформованості ціннісно-смыслових орієнтацій (46,8%) із значним відсотком низького рівня (33,8%) та незначним відсотком високого рівня (19,4%).

Загалом, констатувальний зріз свідчить про домінування так званих особистісно-гедоністичних цінностей у майбутніх вихователів ЗДО протягом навчання („насолада життям”, „відпочинок”, „творчість”, „свобода”, „матеріальний комфорт”), що віддзеркалює здебільшого спрямованість на себе. Констатуємо, що більшість майбутніх фахівців не мають чіткої об’єктивної стратегії щодо подальшого особистісного життя та кар’єри: з одного боку, зацікавлені у взаємодії з дітьми, визначають цінність професії вихователя дітей раннього й дошкільного віку, з іншого – прагнуть до високого рівня матеріального забезпечення в найближчому майбутньому, зауважуючи, що його важко досягти, працюючи за фахом.

7. Дослідно-експериментальна робота щодо реалізації системи формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці проводилася на трьох взаємопов’язаних рівнях: на рівні проєктування аксіологічно-смыслового освітнього середовища ЗВО, на рівні науково-методичної діяльності з професорсько-викладацьким складом кафедр, що задіяні в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО,

та, безпосередньо, на рівні освітньої діяльності з майбутніми фахівцями спеціальності 012 „Дошкільна освіта”.

На рівні проєктування освітнього середовища розроблено аксіологічно-сміслові освітні середовища ЗВО, яке визначаємо як комплекс умов (соціокультурних, психолого-педагогічних, дидактико-технологічних) та можливостей, що забезпечують упровадження аксіологічного складника в систему фахової підготовки майбутнього вихователя ЗДО та сприяють його особистісному й професійному становленню, постійному саморозвитку та самовдосконаленню, смислотворенню. Його компонентами визначено: концептуальний, інформаційний, організаційний, матеріально-технічний, емоційно-смісловий, діяльнісно-комунікативний, технологічний, результативно-рефлексійний. Експериментальна робота на цьому рівні відбувалася шляхом: конкретизації місії та стратегії діяльності ЗВО, експертизи освітніх програм, навчальних планів, відповідного навчально-методичного забезпечення й подальшої сумісної з професорсько-викладацьким складом діяльності щодо їх модернізації; дослідження й визначення ролі випускової кафедри та студентського самоврядування у процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці з метою подальшого об'єднання їхніх зусиль; створення наукових, освітніх центрів та лабораторій, гуртків, секції для можливості вибору індивідуальної траєкторії розвитку здобувачем, самоактуалізації для перетворення пізнавальних мотивів у професійні та особистісні.

На рівні науково-методичної діяльності з професорсько-викладацьким складом кафедр викладачів було залучено до участі в конференціях різних рівнів з подальшою публікацією матеріалів, методологічних семінарах, майстер-класах, вебінарах, форумах, навчальних тренінгах для більш кращого усвідомлення провідних ідей ціннісно-сміслові освітньої парадигми, моделювання освітнього процесу ЗВО як процесу взаємообміну цінностями та смислами на діалогічних засадах та з використанням інноваційних педагогічних технологій; скоординовано їхню роботу щодо взаємодії з

різними соціальними інститутами на основі спільних планів роботи.

Освітня діяльність з майбутніми вихователями ЗДО передбачала такі напрями: навчальний, соціально-гуманітарний, науково-дослідний та професійний. На першому етапі (адаптивно-пізнавальному) пріоритетною була навчальна (з використанням комплексу педагогічних технологій смислового характеру) та соціально-гуманітарна робота (що мала характер пропедевтичної професійної). На другому етапі – діяльнісно-технологічному – домінуючими стали навчальний та професійний напрями. Смыслотворчий етап передбачав посилення професійного та науково-дослідного напрямів діяльності.

8. Результати контрольного етапу експериментального дослідження засвідчили позитивну динаміку в рівнях сформованості ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у процесі фахової підготовки за всіма критеріями й показниками. Зокрема, студенти-випускники показали переважно середній (52%) та високий (41,7 %) рівні сформованості ціннісно-смилових орієнтацій, провідними з яких стали: орієнтація на здоров'я та здоровий спосіб життя, створення родини та гармонійні сімейні стосунки (спрямованість на себе); орієнтація на толерантну, доброзичливу взаємодію з іншими (спрямованість на іншого); орієнтація на унікальність дитини, саморозвиток та самовдосконалення, творчість (спрямованість на майбутню професію). У процесі експерименту майбутні вихователі ЗДО набули таких важливих якостей: відповідальність, мобільність, життєвий оптимізм тощо. Узагальнені результати контрольного етапу експерименту дали підстави стверджувати про ефективність розроблених і впроваджених теоретико-методологічних засад системи формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з готовністю майбутніх вихователів ЗДО до формування ціннісно-смилових орієнтацій дітей дошкільного віку, пошуку ефективних форм, методів, засобів корекції суттєвих викривлень ціннісно-смилової сфери майбутніх фахівців педагогічної галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. М. : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абдуллина О. А., Загрязкина Н. Н. *Педагогическая практика студентов : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов*. М. : Просвещение, 1989. 175 с.
3. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности*. М. : Наука, 1980. 335 с.
4. Абульханова-Славская К. А. *Стратегия жизни*. М. : Мысль, 1998. 299 с.
5. Адаменко Е. В. *Математические методы в педагогике и психологии*. Луганск, Альма-матер, 2008. 94 с.
6. Александров Г. Н., Иванкова Н. И., Тимошкина Н. В. *Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании. Образовательные технологии и общество*. 2000. № 2. Т. 3. С. 134–149.
7. Алексеева В. Г. *Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности. Психологический журнал*. 1984. Т. 5. № 5. С. 63–70.
8. Алексєєнко Т. Ф. *Соціалізація особистості: можливості й ризики : наук.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2007. 152 с.*
9. Амонашвили Ш. А. *Личностно-гуманная основа педагогического процесса*. Минск : Университетское, 1990. 560 с.
10. Ананьев Б. Г. *Психологическая структура человека как субъекта. Человек и общество : сборник / под ред. Б. Г. Ананьева, В. Л. Ельмеева. Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. Вып. 2. С. 235 – 249.*
11. Ананьев Б. Г. *Человек как предмет познания*. СПб. : Питер, 2001. 288 с.

12. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспектпресс, 1999. 375 с.
13. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть: (справа прогностичного характеру). *Вища освіта*. 2000. № 1. С. 11 – 17.
14. Андрюнина А. С. Формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования : автореф. дис. ... канд.пед.наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2013. 23 с.
15. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М. : Мысль, 1988. 253 с.
16. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. М. : Медицина, 1968. 548 с.
17. Анохина С. А. Аксиологическая адаптация студентов в вузовской среде : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2015. 275 с.
18. Антоненко Т. Л. Психологічні засади становлення ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього фахівця : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2019. 527 с.
19. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 16 с.
20. Арендачук И. В. Образовательная среда ВУЗа как фактор психолого-педагогических рисков. URL: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/arendachuk.pdf> (дата звернення: 18.03.2018).
21. Аристотель. Сочинения. В 4-х т. Т. 4 / ред., вступ. ст. А. И. Доватура и др. ; пер., примеч. Н. В. Брагинской и др. М. : Мысль, 1983. 830 с.
22. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. Київ : Кондор, 2008. 272 с.

23. Архіпова Є. О., Ковалевська О. В. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*. 2012. № 2. С. 34–38.

24. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. : Ин-т практич. психологии ; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1996. 768 с.

25. Асташова Н. А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технологии развития : автореф. дис ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Брянск, 2001. 51 с.

26. Асташова Н. А. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования. *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 7. С. 32–67.

27. Бабина Б. А. Ценностно-смысловые основы современного образовательного процесса: постановка проблемы. *Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления* : материалы междунар. конф. Екатеринбург, 28 февр. 2014 г. Екатеринбург : УрФУ, 2014. Т. 3. С. 25–28.

28. Бадер С. О. Аксиологічні засади педагогіки В. О. Сухомлинського. *Педагогічні вектори: В. О. Сухомлинський і сучасність* : матеріали регіональної науково-практичної конференції. Лисичанськ, 2018 р. Лисичанськ : ФОП Чернов О. Г., 2018. С. 15–19.

29. Бадер С. О. Аксиологічно-сміслові середовища закладів вищої освіти : сутність та структура. *Інноваційні технології в дошкільній освіті* : збірник наукових статей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної інтернет конференції. Переяслав–Хмельницький, 28–29 квітня 2020. Переяслав–Хмельницький, 2020. С. 31–35.

30. Бадер С. О. Аксиологічно-сміслові середовища закладів вищої освіти як чинник формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів. *Slovak international scientific journal*. 2020. № 38. Vol. 2. Pp. 42–45.

31. Бадер С. О. Діалог як технологія формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т 2. С. 15–18.
32. Бадер С. О. Ейджизм як результат деформації ціннісно-сміислової сфери студентів. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук* : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 6–7 березня 2020. Ч. 2. Київ, 2020. С. 8–11.
33. Бадер С. О. Загальнолюдські цінності у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку України та світі* : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. Одеса, 17–18 квітня 2020. Одеса, 2020. С. 129–133.
34. Бадер С. О. Класифікація цінностей та ціннісно-сміслових орієнтацій особистості. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 14. Т. 1. 2019. С. 18–22.
35. Бадер С. О. Критерії та показники сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 15. Т. 2. 2019. С. 9–13.
36. Бадер С. О. Методологічні засади проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. № 64. С. 10–15.
37. Бадер С. О. Особистісні цінності у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Efektivní nástroje moderních věd. : Materiály XVI Mezinárodní vědecko-praktická konference*. Praha, 22–30 dubna 2020. Vol. 7. Praha, 2020. С. 10–13.
38. Бадер С. О. Педагогічна практика як засіб формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 1. С. 147–151.

39. Бадер С. О. Педагогічні умови формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах освітніх інновацій* : Збірник наукових робіт учасників всеукраїнської науково-практичної конференції. Старобільськ, 7 квітня 2020. Старобільськ, 2020. С. 11–15.

40. Бадер С. О. Проблема фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО крізь призму ціннісно-сміислової парадигми в освіті. *Innovative development of science and education* : Abstracts of II International Scientific and Practical Conference. Athens, April 26–28, 2020. Athens, 2020. Pp. 239–244.

41. Бадер С. О. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у сучасних педагогічних студіях. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. 2019. Вип. 25. С. 172–177.

42. Бадер С. О. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх педагогів у педагогічній спадщині К. Ушинського. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства* : Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 13–14 березня 2020. Харків, 2020. С. 56–59.

43. Бадер С. О. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у психологічній науці. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. 2019. № 1 (324). С. 166–177.

44. Бадер С. О. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у соціологічних вимірах. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. 2019. № 3 (326). С. 5–14.

45. Бадер С. О. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у філософській науці. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. 2019. № 6 (329). Ч. 1. С. 135–143.

46. Бадер С. О. Професійні цінності у структурі ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Eurasian scientific congress* : Abstracts

of IV International Scientific and Practical Conference, Barcelona, April 19–21, 2020. Barcelona, 2020. Pp. 180–188.

47. Бадер С. О. Реалізація технології розвитку критичного мислення для формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів: практичний аспект. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук* : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. Львів, 27–28 березня 2020. Львів, 2020. С. 107–111.

48. Бадер С. О. Системний підхід у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 127–131.

49. Бадер С. О. Становлення ціннісно-сміислової парадигми в освіті: стан та перспективи. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Т. VIII: Діалог у розвитку науки та освіти. Ужгород, 30 квітня 2020. Конін – Ужгород – Київ – Херсон, 2020. С. 71–74.

50. Бадер С. О. Структура ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх педагогів: теоретичний аналіз проблеми. *Психологія і педагогіка: актуальні питання* : Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 10–11 квітня 2020. Харків, 2020. С. 66–69.

51. Бадер С. О. Сутнісна характеристика категорії „професійна рефлексія майбутнього фахівця з дошкільної освіти”. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. 2018. № 3 (137). С. 139–144.

52. Бадер С. О. Сутнісна характеристика категорії „ціннісно-сміслові орієнтації майбутніх вихователів”. *Наук. вісн. Ужгород. ун-ту. Серія „Педагогіка. Соціальна робота”*. 2018. Вип. 2 (43). С. 25–29.

53. Бадер С. О. Сутність і структура ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Донбасу*. 2019. № 1-2 (39-40). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2> (39-40)/bsozdo.pdf (дата звернення: 25.01.2020).

54. Бадер С. О. Сутність категорії «смысл» у психолого-педагогічній літературі. *Актуальні питання сучасних педагогічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*, Одеса, 15–16 лютого 2019 р. Ч. I. Одеса, 2019. С. 54–57.
55. Бадер С. О. Технології формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Освіта та педагогічна наука*. 2019. №3 (172). С. 10–18.
56. Бадер С. О. Технологія навчального тренінгу як засіб формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. 2020. № 2 (333). Ч. 1. С. 39–46.
57. Бадер С. О. Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Slovak international scientific journal*. 2020. № 39. Vol. 3. Pp. 9–11.
58. Бадер С. О. Технологія розв'язання моральних дилем як засіб формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 22. Т. 1. 2020. С. 77–80.
59. Бадер С. О. Фактори формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. № 72 С. 42–45.
60. Бадер С. О. Формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці : монографія. Київ : Талком, 425 с.
61. Бадер С. О. Формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів у процесі науково-дослідної роботи. *Педагогічні науки: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень* : Матеріали II науково-практичної конференції. Херсон, 27–28 березня 2020. Херсон, 2020. С. 48–52.
62. Бадер С. О., Ліннік О. О. Управління педагогічними системами : навч. посіб. Луганськ : СПД Резніков В. С., 2011. 220 с.

63. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории : монография. Астрахань : Изд-во Астрахан. гос. ун-та, 2004. 275 с.
64. Баева Л. В. Ценностные основания индивидуального бытия: опыт экзистенциальной аксиологии : монография. М. : Прометей. МПГУ, 2003. 240 с.
65. Базалук О.О., Юхименко Н. Ф. Філософія освіти: навчально-методичний посібник. Київ, Кондор, 2010. 164 с.
66. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : затв. наказом М-ва освіти і науки, молоді та спорту України від 22.05.2012 р. № 615 / наук. керівник: А. М. Богуш ; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
67. Бакума І. М. Ціннісні орієнтації особистості в детермінації девіантної поведінки молоді : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Одеса, 2009. 20 с.
68. Басов М. Я. Основы педологии. М.-Л. : Госиздат, 1928. 774 с.
69. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 423 с.
70. Безугла М. В. Формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2015. 237 с.
71. Белякова Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тюмень, 2009. 41 с.
72. Белякова Е. Г. Ценностно-смысловой подход в современном образовании. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 8. С. 134–143.
73. Берберова Л. Б. Разумный альтруизм как педагогическая проблема. *Культурная жизнь Юга России*. 2013. № 3 (50). С. 105–107.
74. Бердникова И. А. Педагогическая технология развития критического мышления студентов. *Актуальные вопросы современной науки*. 2009. № 5–2. С. 37–44.

75. Бердникова И. А. Применение технологии развития критического мышления студентов для обеспечения качества усвоения учебного материала. *Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева*. 2009. № 4. С. 14–22.
76. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем : Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. Воронеж : ВГУ, 1977. 304 с.
77. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 190 с.
78. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності. Київ : Либідь, 2008. 711 с.
79. Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ : Україна-Віта, 1995. 202 с.
80. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
81. Бех І. Д. Цінність як геном духовного універсуму особистості. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей* : зб. матеріалів XIV Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької. Київ : Талком, 2017. Вип. 8 (12). С. 24–29.
82. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості. *Цінності освіти і виховання* : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. Київ : АПН, 1997. С. 8 – 11.
83. Бех Ю. В., Слепцов А. І. Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 404 с.
84. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ : Світоч, 2006. 304 с.
85. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наук. зап. Ніжин. держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя*. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 114–119.

86. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.
87. Битянова Н. Р. Психология личностного роста. Л. : Наука, 1995. 187 с.
88. Блау П. Различные точки зрения на социальную структуру и их общий знаменатель. *Американская социологическая мысль*: Тексты / под ред. В. И. Добренкова М. : Изд-во МГУ, 1996. С. 7–28.
89. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М. : Знание, 1969. 48 с.
90. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 274 с.
91. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. СПб. : Междунар. пед. академия, 1995. 212 с.
92. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. М. : Просвещение, 1968. 464 с.
93. Больнов О. Ф. Философия экзистенциализма: Философия существования / Сост. Ю. А. Сандулов; Науч. ред. А. С. Колесников, В. П. Сальников; / Пер. С. Э. Никулина. СПб. : Лань, 1999. 222 с.
94. Большой толковый социологический словарь. URL: https://gufo.me/dict/social_dict (дата звернення: 12. 11. 18).
95. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
96. Бондаренко Л. А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00. Київ, 2014. 235 с.
97. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості. *Цінності освіти і виховання*: наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. Київ. : АПН України, 1997. С. 21–25.

98. Бочкарева О. В. Диалогическая направленность педагогического образования. *Высшее образование в России*. 2008. № 4. С. 160–164.
99. Бочкарева О. В. Пространство дидактического диалога как смысл культуры. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 7. С. 139–144.
100. Бочкарева О. В. Развитие эмпатии в дидактическом диалоге. *Ярослав. пед. вестн.* 2008. № 2. С. 13–17.
101. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1-2 (46-47). С. 11–17.
102. Братусь Б. С. Аномальная личность. М. : Мысль, 1988. 308 с.
103. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания. *Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева* / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М. : Смысл, 1999. С. 284–298.
104. Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности. М. : Знание, 1977. 64 с.
105. Брушлинский А. В. Деятельность субъекта как единство теории и практики. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 6. С. 5–11.
106. Бубнова С. С. Ценностные ориентации как многомерная нелинейная система. *Психологический журнал*. 1999. Т. 20. № 5. С. 38–44.
107. Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг, 2008. 292 с.
108. Буслаева Е. Л. Ценностно-смысловые ориентации студентов высшей профессиональной школы. *Вестн. Оренбург. гос. ун-та*. 2011. № 2 (121). С. 98–103.
109. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация : сб. работ : пер. с англ. / вступ. ст. Ю. Н. Караулова, В. В. Петрова ; сост. В. В. Петров. М. : Прогресс, 1989. 312 с.

110. Васильева Е. Ю. Образовательная среда ВУЗа как объект управления и оценки. *Университетское образование: практика и анализ*. 2011. № 4 (74). С. 76–82.
111. Василюк Ф. Е. Психологические переживания. М. : Из-во МГУ 1984. 200 с.
112. Вебер М. Избранные произведения : пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайдено. М. : Прогресс, 1990. 808 с.
113. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2002. 1440 с.
114. Величко Т. Д. Підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.08. Одеса, 2014. 273 с.
115. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. М. : Высш. шк., 1991. 207 с.
116. Ветков Н. Ф. Здоровье как ценность и его определяющие факторы. *Наука-2020*. 2015. № 5(11). С. 126–142.
117. Виховання особистості у добродійній діяльності : метод. посіб. / Алексєєнко Т. Ф. та ін. ; під заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко ; Ін-т проблем виховання Нац. акад. пед. наук України. Київ ; Ніжин : Лисенко, 2015. 191 с.
118. Вишневський О. І. Теоретичні основи української педагогіки : навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 566 с.
119. Вишняк А. И., Тарасенко В. И. Культура молодежного досуга. Київ : Высш. шк., 1988. 53 с.
120. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67.
121. Вознюк А. В., Дубасенюк А. А. Философские основания педагогической аксиоматики : монография. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 564 с.

122. 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. (16 листоп., м. Київ). Київ : Вид-во Київ. ун-ту ім. Бориса Грінченка, 2011. С. 196–198.

123. Волкова Н. П., Степанова А. А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісн. ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2018. № 1 (15). С. 228–234.

124. Волобуева Л. М., Ядэшко В. И., Павлова Л. И. Педагогическая практика студентов дошкольного образования : учеб. пособие. М. : Академия, 1999. 224 с.

125. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

126. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991. 480 с.

127. Выготский Л. С. Психология личности : хрестоматия / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря, В. В. Архангельской. М. : АСТ: Астрель, 2009. 624 с.

128. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры. СПб. : Изд-во СПбГУ, 1996. 152 с.

129. Выжлецов Г. П. Ценностно-ориентационная функция формирования личности в современной системе образования. *Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен* : монография. СПб. : Союз, 2006. С. 22–39.

130. Гаврилюк С. М. Аксиологічний підхід до розвитку педагогічної творчості у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Вип. 15. С. 81–88.

131. Гаврилюк С. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до

педагогічної творчості : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2016. 39 с.

132. Гавриш Н. В., Прошкін В. В., Сущенко О. Г. Науково-дослідна діяльність студентів як інтегруючий фактор у процесі професійної підготовки фахівців у педагогічному університеті. *Освіта Донбасу*. 2007. № 3. С. 60–63.

133. Гавриш Н. В., Сущенко О. Г. Використання рефлексивного підходу до формування у майбутніх учителів цінностей і смислів педагогічної професії. *Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2011. Вип. 35. С. 408–413.

134. Гавриш Н., Барна Х., Половіна О. Осердечення змісту професійної підготовки як чинник особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2016. IV (45). Iss. 103. С. 42–46.

135. Газман О. С., Вайсс Р. М., Крылова Н. Б. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М. : Рос. гуманитар. науч. фонд, 1995. 103 с.

136. Галян І. М. Психологія ціннісно-сміслової саморегуляції майбутніх педагогів : дис. ... доктора психол. наук. : 19.00.01. Київ, 2017. 532 с.

137. Гегель Г. Философия права : пер. с нем. / АН СССР, Ин-т философии ; ред., сост. Д. А. Коримов, В. С. Нерсеянц ; авт. вступ. ст. и примеч. В. С. Нерсеянц. М. : Мысль, 1990. 524 с. – (Философское наследие ; т. 13).

138. Голикова Т. В. Педагогические условия эффективного применения моральных дилемм в нравственном воспитании подростков : автореф. дис. : ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2004. 20 с.

139. Голикова Т. В. Применение моральных дилемм в нравственном воспитании подростков : монография. Йошкар-Ола : МГПИ им. Н. К. Крупской, 2006. 192 с.

140. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
141. Горбатова Е. В. Формирование нравственных ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Минск, 1994. 18 с.
142. Горбунова В. В. Етичні дилеми в педагогічному спілкуванні *Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти* : наук.-метод. зб. / за ред. М. М. Забродського. Житомир-Київ : ЖОППО, 2007. С. 28–33.
143. Горобець Н. М., Янко О. В. Особливості практичної підготовки майбутніх вихователів в педагогічному коледжі. *Інноваційні моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти* : кол. моногр. / авт. кол.: О. Г. Брежнева, Н. В. Гавриш та ін. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. С. 301–318.
144. Горюнова Т. М. Развитие профессиональной мобильности будущего специалиста дошкольного образования. *Вестн. Вят ГУ*. 2009. № 2. С. 126–129.
145. Гриньова О. М. Психологія проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку : дис. д-ра ... психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 562 с.
146. Гусаківська С. С. Психологічні особливості формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Луцьк, 2014. 302 с.
147. Гусаківська С. С. Формування ціннісно-сміслової сфери студентів засобами психотерапії (теоретичний аспект). *Вісн. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України*. 2014. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_1_17 (дата звернення: 17.05.2018).
148. Гуссерль Э. Избранные работы. М. : Издательский дом „Территория будущего”. 2005. 464 с.

149. Давидова Ж. В. Педагогічні умови формування духовноціннісних орієнтацій студентської молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2013. 20 с.

150. Давидова Ж. В. Формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді засобами критичного мислення. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2011. Вип. 32-33. С. 278–285.

151. Давіденко Н. О. Куратор академічної групи – вихователь, науковець, організатор у вищих технічних закладах освіти. *Педагогические науки. Методические основы воспитательного процесса*. URL: http://www.rusnauka.com/7_DN_2007/Pedagogica/20723.doc.htm (дата звернення: 15.06.2019).

152. Дем'яненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція. *Філософія освіти*. 2006. № 2 (4). С. 256–265.

153. Денисенко В. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 19 с.

154. Державний стандарт вищої освіти : вид. офіц. : затв. наказом М-ва освіти і науки України 21.11.2019 р. № 1456. Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> (дата звернення 12.04.2019).

155. Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навч. посіб. / за ред. В. Ф. Моргуна. Київ : Слово, 2013. 172 с.

156. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

157. Добровольська Л. П., Жейнова С. С., Канарова О. В. Нариси з аксіології особистості: дитина і вихователь / за заг. ред. Ляпунової В. А. Мелітополь : ФОП Однорог Т. В., 2019. 144 с.

158. Доброрадных М. Б. Формирование ценности здоровья у студентов в процессе их профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.08. М., 2003. 164 с.

159. Добросклонская Т. Г. Теория и методы медиа лингвистики (на материале английского языка) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04. М., 2000. 368 с.

160. Докучаєва В. В. Концептуальна модель формування проєктувальної компетентності майбутнього педагога як методологічна основа підготовки професіонала нового типу. *Інноваційні моделі підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти* : кол. моногр. / авт. кол.: О. Г. Брежнева, Н. В. Гавриш та ін. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. С. 57–101.

161. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проєктування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007, 481 с.

162. Драченко В. В. Виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової художньої культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2008. 18 с.

163. Дуб В. Ціннісно-сміслові характеристики майбутніх педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2012. Вип. 3. С. 235–244.

164. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти : наукові пошуки та здобутки *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : монографія / авт. кол.: О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицьката ін. ; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Вид. 2-ге, доп. Житомир : Видво ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.

165. Дубасенюк О. А. Ціннісно-сміслові наукові підходи, що відображають феномен толерантності. *Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності* : зб. матер. IV Міжнар. наук.-теоретич. конф. (1-2 жовт. 2015 р.) / редкол. П. Ю. Саух та ін. Житомир : Вид-во Евенок О. О., 2015. С. 305–309.

166. Дюркгейм Э. Ценностные и «реальные» суждения. *Социология, ее предмет, метод, предназначение* / пер. с фр. А. Б. Гофмана. 4-е изд., испр. М. : Юрайт, 2019. С. 227–242.

167. Емельянова И. Е. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2009. 24 с.

168. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. М. : ГК Велби, Проспект, 2006. 560 с.

169. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ ім. Тараса Шевченка”, 2013. 482 с.

170. Желанова В. В. Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 11. С. 88–93.

171. Жилина А. И. Системный подход как методология педагогического исследования. *Человек и образование*. 2007. № 10–11. С. 15–20.

172. Жогова И. Г., Кузина Е. В. Развитие критического мышления в контексте профессионально-ориентированного обучения студентов высшей школы. *Язык и культура*. 2017. № 38. С. 227–239.

173. Журавська Л. М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму. навч посібник. Київ : Слово, 2006. 312 с.

174. Журба К. О. Свобода і справедливість у смисложиттєвому вимірі зростаючої особистості. *Матеріали X Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій*. Черкаси, 20–21 верес. 2018. / Черкас. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. працівників. Черкаси, 2018. Т. 1. С. 9–14.

175. Журба К. О. Теоретико-методичні засади виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2019. 574 с.

176. Загвязинский В. И., Амонашвили Ш. А., Закиров А. Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания. *Педагогика*. 2002. № 9. С. 4–7.

177. Загородня Л. П., Титаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. Суми : Університет. книга, 2010. 319 с.

178. Закирова А. Ф. Методологические основания педагогической герменевтики. *Альманах современной науки и образования*. № 10 (17). Ч. 2. Тамбов : Грамота, 2008. С. 73–79.

179. Закирова А. Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тюмень, 2001. 317 с.

180. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 1. 02. 2018).

181. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 1. 02. 2018).

182. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 1. 02. 2018).

183. Запорожец А. Глубокое знание ребенка – необходимое условие его правильного воспитания. *Дошкольное воспитание*. 2009. № 3. С. 17–20.

184. 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 : Рута, 2016. С. 136–154.

185. Здравомыслов А. Г., Ядов В. А., Рожин В. П. Человек и его работа Социологическое исследование. М. : Мысль, 1967. 392 с.

186. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск, 1988. 117 с.

187. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2007. 240 с.

188. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. М. : Из-во Моск. ун-та, 1980. 242 с.
189. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34 – 42.
190. Золотухина-Аболина Е. В. Современная этика : учеб. пособие для студентов вузов. М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов на Дону : Издат. центр «МарТ», 2005. 122 с.
191. Золотухіна С. Т., Зеленська Л. Д., Зеленський Р. М. Відповідальність як стрижнева цінність особистості. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2012. № 10. С. 101–116.
192. Зыкова Т. В., Шерихова И. Е., Храмова Ю. Н. Актуальное использование технологии развития критического мышления в учебном процессе. *Вестн. Волжского ун-та им. В. Н. Татищева*. 2013. № 3 (13). С. 89–95.
193. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. *Рідна школа*. 2000. № 8. С. 8–12.
194. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
195. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
196. Ибрагимов Т. И. Развитие критического мышления студентов на основе реализации педагогических технологий. *Изв. Пензин. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского*. 2009. № 12 (16). С. 181–185.
197. Иванова О. Э., Корнеев Д. Н., Хабибуллин Ф. Г. Коммуникация как образовательная среда критического мышления – универсальной компетенции педагога. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 108–111.
198. Исследования по общей теории систем : сб. пер. / общ. ред. и вступ. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. М. : Прогресс, 1969. 520 с.

199. Кавалеров А. А. Цінність у соціокультурній трансформації : монографія. Одеса : Астропринт, 2001. 224 с.
200. Казак М. Ю. Специфика современного медиатекста. *Лингвистика речи. Медиастилистика* : кол. моногр., посвящ. 80-летию проф. Г. Я. Солганика. М., 2012. С. 320–334.
201. Казыдуб Н. Н. Аксиологическая перспектива как элемент проектирования образовательной среды. *CredeExperto: транспорт, общество, образование, язык*. 2017. № 4. С. 317–327.
202. Калашникова Н. А. Роль критического мышления в формировании инновационной социальной среды. *Вестн. Волгоград. гос. ун-та*. Сер. 7, Философия. 2015. № 4 (30). С. 127–133.
203. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації проф.-пед. освіти : монографія / за наук. ред. О. В. Уваркіної. Київ : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.
204. Каминская С. О. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Минск, 1997. 110 с.
205. Кант И. Основы метафизики нравственности. URL: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/kant_omn/index.php. (дата звернення: 12.03.2018).
206. Караман О. Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2013. 440 с.
207. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.
208. Карпенко З. С. Аксиопсихологія особистості студента. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 24-25 квіт. 2014 р.). Хмельницький : ХНУ, 2014. С. 18–20.

209. Карякин Ю. В. Новая парадигма образования. *Вестн. Томск. гос. ун-та*. 2009. № 329. С. 39–43.
210. Каширский Д. В. Психология личностных ценностей : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. М., 2014. 550 с.
211. Кідіна Л. М. Психолого-педагогічний супровід педагогічної практики майбутніх вихователів ДНЗ. *Вісн. післядиплом. освіти*. 2010. Вип. 1 (2). С. 183–189.
212. Князева Е. Н., Курдюмов Е. Н. Синергетика: начала нелинейного мышления. *Общественные науки и современность*. 1993. № 2. С. 38–52.
213. Ковалев А. Г. Психологическая структура личности. *Общая психология* / под ред. В. В. Богословского. М. : Просвещение, 1981. С. 70–73.
214. Коваль В. Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Наук. пр. Донецьк. нац. техн. ун-ту*. Серія: Педагогіка, психологія, соціологія. 2009. № 6. С. 19–23.
215. Ковальчук Г. О., Бутенко Н. Ю, Артюшина М. В. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2006. 320 с.
216. Ковшар В. О. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : монографія. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2015. 244 с.
217. Коджаспирова Г. М., Бориткова Н. И., Бостанжиева Н. И. Педагогическая практика в начальной школе. М. : Академия, 2000. 272 с.
218. Козак Л. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.04. К., 2015. 42 с.
219. Колесникова Г. Г. Особенности реализации педагогического творчества воспитателя дошкольного образовательного учреждения в системе непрерывного образования. *Педагогическое образование в России*. 2016. № 9. С. 83–89.

220. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб. : Петрополис, 1999. 225 с.
221. Кон И. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. 256 с.
222. Кондратюк С. В. Структурно-функциональная модель формирования аксиологической компетентности студентов – будущих педагогов дошкольного образования. *Вестн. БарГУ*. 2017. Вып. 5. С. 23–28.
223. Кононко О. Л. Ціннісне самоставлення як складова компетентності фахівця соціально-педагогічного профілю. *Наукові записки Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя*. 2012. № 3. С. 21–24.
224. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#n9> (дата звернення: 12.10.2019).
225. Коняева Л. А. Гуманитаризация воспитательно-образовательного процесса университета как основа формирования ценностных ориентаций студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2005. 27 с.
226. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования. *Педагогика*. 2002. № 1. С. 18–22.
227. Коржук О. Педагогічна практика як складова професійної підготовки компетентного вихователя. *Вісн. Ін-ту розвитку дитини*. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. 2013. Вип. 29. С. 77–82.
228. Коркуна І. І. Сучасні процеси розвитку дуальної освіти: запорука стабільності кадрового потенціалу. *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України* : зб. наук. пр. 2018. Вип. 4 (132). С. 90–94.
229. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие. М. : Изд-во УРАО, 2001. 124 с.
230. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях. *Советская педагогика*. 1970. № 9. С. 103–116.

231. Косенко Ю. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної творчості. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 3–4. С. 90–94.

232. Косянчук С. В. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників: «діалог культур» у змісті сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. пр. Київ, 2013. Вип. 13. С. 112–120.

233. Кочубей Т. Д., Іващенко К. В. Системний підхід у вищій освіті : навч. посіб. / Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. 131 с.

234. Кравчишина О. О. Формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2018. 299 с.

235. Красноярова О. В. Текст и медиатекст: проблема дифференциации понятий. *Theoretical and Practical Issues of Journalism*. 2015. Вип. 4. № 1. С. 85–100.

236. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 214 с.

237. Кремень В. Г. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний аналіз. *Філософія освіти*. 2013. № 3. С. 3–19.

238. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі : монографія. Київ : Т-во «Знання України», 2010. 328 с.

239. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ : Грамота, 2007. 576 с.

240. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 2–6.

241. Крисоватий А. І. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика. *Освітологія*. 2015. № 1. С. 114–116.

242. Крутій К. Л., Карук І. В. Підготовка майбутніх вихователів до запровадження технології „Освітня подорож” як форми реалізації

партнерської діяльності дитини і дорослого. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. №52. С. 329–332.

243. Кубарьков Г. Л., Тимощук В. А. Большой современный англо-русский словарь. 250000. Донецк : БАО, 2010. 1056 с.

244. Кубашичева Л. Н. Развитие профессиональной Я-концепции у будущих педагогов. *Вестн. Адыгейск. гос. ун-та*. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 3 (103). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-professionalnoy-ya-kontseptsii-buduschih-pedagogov> (дата звернення: 12.06.2017).

245. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода : монографія. Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.

246. Кулюткин Ю. Н., Тарасов С. В. Образовательная среда и развитие личности. URL: http://znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html (дата звернення: 19.05.2018).

247. Кун Т. Структура научных революций. М. : АСТ, 2002. 608 с.

248. Куриленко Ю. Смысловая сфера как структурный элемент личности. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2014. № 2 (57). С. 20–23.

249. Кучерявий О. Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти : навч. посіб. Київ : Наукова думка, 2011. 498 с.

250. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 523 с.

251. Кучерявий О. Г. Якість педагогічної освіти: тенденції і перспективи : навч. посіб. Київ : Талком, 2019. 192 с.

252. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога. Минск : Университетское, 1988. 206 с.

253. Лазарук А. Ф. Розвиток ціннісно-сислової сфери особи за модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3–4. С. 170–186.

254. Лазарук А. Ф. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні. *Психологія і суспільство*. 2003. № 2. С. 19–38.

255. Лаппо В. В. Духовно-ціннісне самовизначення особистості студента в освітньому просторі вищої школи. *Вісн. Черкас. ун-ту. Серія Педагогічні науки*. 2015. № 1 (334). С. 66–73.

256. Лаппо В. В. Сутнісна характеристика рефлексії як складової процесу формування духовних цінностей студентів ВНЗ. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. № 19 (1). С. 321–330.

257. Лаппо В. В. Теоретико-методичні засади формування духовних цінностей студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : дис. д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2018. 540 с.

258. Лаппо В. В. Тренінгова діяльність як чинник оптимізації процесу виховання духовних цінностей студентів ВНЗ. *Вісн. Черкас. ун-ту. Серія Педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 92–97.

259. Левківський М. В. Критерії та рівні розвитку відповідального ставлення до праці. *Рідна шк.* 1993. № 11–12. С. 54–56.

260. Левус Н. І. Ціннісні орієнтації у системі життєставлень сучасної молоді. URL: <file:///C:/Users/User/Desktop/161467-352860-1-SM.pdf> (дата звернення: 6.05.2015).

261. Легостаев И. И. Парадигмальный подход к системной методологии педагогики. *Вестн. Нижневартоск. гос. ун-та*. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmalnyy-podhod-k-sistemnoy-metodologii-pedagogiki> (дата обращения: 6.02.2017).

262. Легун О. М. Роль цінностей і ціннісних орієнтацій у розвитку особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. Київ, 2010. Т. 12. Ч. 4. С. 241–247.

263. Лекторский В. А. Философия, методология, наука. М. : Наука, 1972. 236 с.
264. Леонтьев А. М. Деятельность, сознание, личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
265. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. М. : Смысл, 1992. 17 с.
266. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М : Смысл, 2003. 488 с.
267. Липский И. А. Основные парадигмы воспитания. *Педагогическое образование и наука*. 2009. № 5. С. 4–10.
268. Лисенко О. М. Теоретичні і методичні засади формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів у системі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 2019. 465 с.
269. 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.
270. Листопад О. А., Нестеренко В. В. Особливості організації науково-дослідної роботи майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Наук .вісн. Миколаїв. нац. ун-ту ім.і В. О. Сухомлинського*. 2017. № 3 (58) верес. С. 243–248.
271. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Слово, 2014. 304 с.
272. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2016. 520 с.
273. Літвінова Н. І. Співпраця вихователя та вихованців як одна з умов морального виховання старших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1993. 16 с.

274. Логинова В. В. Профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского ВУЗа : автореф. дис ... д-ра психол. наук : 19.00.07. М., 2011. 56 с.
275. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М. : Языки русской культуры, 1996. 464 с.
276. Лотман Ю. М. Текст и полиглотизм культуры. *Избр. статьи* : в 3 т. Таллин, 1992. Т. 1. С. 142–148.
277. Лук'янчук Н. В. Класифікація видів тренінгів. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2013. Вип. 1. С. 272–279.
278. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. М. : Просвещение, 1988. 304 с.
279. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. *Собр. соч.*: в 4 т. М., 1987. Т.2. С. 5–236.
280. Макаренко А. С. Собрание починений. В 7 т. Т. 5. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. 558 с.
281. Макаренко А. С. Собрание починений. В 7 т. Т. 6. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. 447 с.
282. Максименко С. Д. Поняття особистості у психології. *Психологія і особистість*. 2016. № 1 (9). С. 11–17.
283. Максименко С. Д. Психологія особистості: парадигма життєтворення. *Психологія і суспільство*. 2006. № 4. С. 8–52.
284. Максименко С. Д., Мул С. А. Структура особистості. Теоретико-методологічний аспект. *Проблеми сучасної психології*. 2009. Вип. 6. Ч. 1. С. 3–13.
285. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ., 2000. 21 с.
286. Малахова О. Ю. Рефлексивно-образовательная среда ВУЗа как педагогический феномен. *Вестн. Оренбург. гос. ун-та*. 2006. № 6. С. 84–91.

287. Малахова О. Ю. Социокультурное самоопределение студента в рефлексивнообразовательной среде ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2007. 189 с.

288. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 36–41.

289. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 9–10. С. 55–63.

290. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Просвещение, 1996. 308 с.

291. Марусинець М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія. Івано-Франківськ; Умань : ПП Жовтень ОО, 2012. 419 с.

292. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. Религии, ценности и пик-переживания / пер. с англ. Е. Рачковой. М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. 158 с.

293. Матвієнко О. В. Професійне педагогічне спілкування як особлива форма взаємодії викладача і студента у навчально-виховному процесі. *Вісн. Черкас. ун-ту*. Серія: Педагогічні науки. 2006. Вип. 88. С. 95–101.

294. Матурана У., Варела Ф. Древо познания / пер. с англ. Ю. А. Данилова. М. : Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.

295. Мацефук Е. А., Разбегаев П. В. Аксиосфера как элемент информационной среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 6 (67). С. 57–59.

296. Машкіна Л. А. Формування професійного інтересу в майбутніх вихователів у процесі педагогічної практики. *Педагогічний дискурс*. 2009. Вип. 9. С. 149–153.

297. Менг Т. В. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном ВУЗе. Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. И. А. Герцена. 2008. № 10. С. 70–82.

298. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. М. : Народное образование. 2002. 208 с.
299. Мид Дж. Г. Избранное : сб. пер. / сост. и пер. В. Г. Николаев ; отв. ред. Д. В. Ефременко. М. : ИНИОН РАН, 2009. 290 с.
300. Милованова Н. Г., Пчелинцева И. Г., Чумакова А. В. Ценностно-смысловой подход в профессиональном образовании. *Педагогический журнал*. 2017. Т. 7. № 6А. С. 194–201.
301. Минюрова С. А. Психология саморазвития человека в профессии : монография. М. : Компания Спутник+, 2008. 298 с.
302. Михальцова Л. Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Томск, 2011. 468 с.
303. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. Київ : МАУП, 2004. 192 с.
304. Мірошніченко Д. В. Модель формування морально-духовних якостей у сучасної університетської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2014. № 4 (63). С. 119–128.
305. Монтень М. Опыты. Избранные произведения. В 3-х т. Т. I. : пер. с фр. М. : Голос, 1992. 384 с.
306. Монтессори М. Разум ребенка (главы из книги). М. : Грааль, 1997. 176 с.
307. Москаленко О. В. Розвиток ціннісно-смыслові сфери у майбутніх фахівців технічного профілю : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 198 с.
308. Москаленко О. В. Структурні компоненти ціннісно-смыслові сфери особистості. *Вісн. НТУУ «КПІ»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2013. № 1 (37). С. 91–98.
309. Москальова Л. Ю. Співвідношення гуманістичних і загальнолюдських цінностей: сутність та зміст. *Генезис гуманістичних цінностей старшокласників в умовах сучасної української школи* : кол.

моногр. / Окса М. М., Коробченко А. А., Головкова М. М. та ін. Мелітополь : МДПУ, 2007. С. 53–70.

310. Музичук С. Т. Загальнолюдські цінності у педагогічній взаємодії. *Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії* : тези конф. Київ – Дрогобич, 1994. С. 166–167.

311. Мусина-Мазнова Г. Х., Сколота З. Н. Технология развития критического мышления в формировании профессиональных компетенций студентов. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2018. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-v-formirovanii-professionalnyh-kompetentsiy-studentov> (дата обращения: 25.07.2018).

312. Мязитов Э. Р., Ретюнских И. В., Сороковых В. В. Ретроспекция средового подхода в образовании и педагогике. *Ярослав. пед. вестн.* 2019. № 6 (111). С. 16–22.

313. Назарова Ю. В. Аксиологические смыслы моральной дилеммы в профессиональной этике. *Университет XXI века: научное измерение* : Материалы науч. конф. науч.-пед. работников, аспирантов и магистрантов ТГПУ им. Л. Н. Толстого. (Тула, 17-31 мая 2017). Тула, 2018. С. 403–405.

314. Нариси з аксіології особистості: дитина і вихователь : монографія / Добровольська Л. П., Жейнова С. С., Канарова О. В. та ін. ; М-во освіти і науки України, Мелітопольський держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Мелітополь : ФОП Однорог Т. В., 2019. 144 с.

315. Насиновская Е. Е. Альтруистический императив. *Современная психология мотивации* : сборник / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002. С. 152–171.

316. Насиновская Е. Е. Методы изучения мотивации личности. М. : Изд-во МГУ, 1988. 80 с.

317. Научитель О. Д. Ціннісні орієнтації студентів: психологічні фактори формування, розвитку, трансформації : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1999. 17 с.

318. Неборский Е. В. Ценностно-смысловая парадигма образования и реализация идей болонского процесса в практике высшего образования в России. *Наука и образование сегодня*. 2016. № 10 (11). С. 62–65.

319. Никандров В. В. Антитренинг или контуры нравственных и теоретических основ психотренинга : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2003. 176 с.

320. Никандров Н. Д. Ценности как основа цели воспитания. *Педагогика*, 1998. № 3. С. 3–11.

321. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Иркутск, 2007. 199 с.

322. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла: Прелюдия к философии будущего / пер. с нем. СПб. : Азбука-классика, 2007. 240 с.

323. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. *Сочинения* : в 2 т. М. : Мысль, 1990. Т. 2. С. 5–237.

324. Новиков А. М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования. *Педагогика*. 2005. № 5. С. 11–19.

325. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва : ИЭТ, 2013. 268 с. URL: http://www.anovikov.ru/dict/ped_sl.htm (дата звернения: 07.05.2017).

326. Новиков В. Н. Непрерывное психолого-педагогическое образование – веление времени. *Психологическая наука и образование* : электрон. журн. 2012. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2775.phtml> (дата звернения: 16.03.2017).

327. Огієнко І. І. Про шляхи та засоби виховання духовних цінностей особистості. *Наук. зап. Тернопільського держ. пед. ун-ту*. Серія: Педагогіка. 1999. № 3. С. 48–52.

328. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія. Київ : Знання України, 2003. 450 с.

329. Ожегов С. И. Словарь русского языка / ред. Н. Ю. Шведова. 18-е изд., стер. М. : Русский язык, 1986. 797 с.

330. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологич. выражений. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999. 944 с.
331. Олинець Т. Формування кроскультурних цінностей студентів у виховній діяльності вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Кам'янець-Подільський, 2015. 233 с.
332. Олійник Г. М. Теоретичні основи формування культурно-дозвілєвої діяльності студентської молоді. *Social Work and Education*. 2017. Вип. 3. № 2. С. 136–145.
333. Олпорт Г. Личность в психологии. СПб. : Ювента, 1998. 345с.
334. Ольшанский В. Б. Личность и ее социальные ценности. *Социология в СССР* : 2 т. М. : Мысль, 1965. Т.1. С. 470–530.
335. Осіпцов А. В. Виховання загальнолюдських цінностей у студентів класичного університету : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2016. 447 с.
336. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. 430 с.
337. Остапенко А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия. *Человек. Сообщество. Управление*. 2013. № 4. С. 37–52.
338. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроекування в системі педагогічної освіти. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 13–18.
339. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 98–120.
340. Падалка О. І. Формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2014. 268 с.

341. Пако С. Старение психологических особенностей человека. *Основы геронтологии* : сборник / под ред. А. Бинэ, Ф. Бурльера М., 1960. С. 38–61.
342. Палиенко А. М. Типология медиатекстов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 28 (81). С. 266–272.
343. Паніна Н. В. Молодь України: структура цінностей, соціальне самопочуття і морально-психологічний стан в умовах тотальної аномії. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2001. № 1. С. 5–26.
344. Панченко Л. М. Формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ, 2003. 19 с.
345. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. 280 с.
346. Парсонс Т. Система современных обществ. М. : Аспект Пресс, 1998. 266 с.
347. Парфенова Д. А. Структурно-уровневые характеристики ценностно-смысловой сферы личности в связи с особенностями интеллектуального развития в период ранней взрослости : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. СПб., 2016. 258 с.
348. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : монографія / за ред. М. Б. Євтуха. Рівне : Тетіс, 2009. 400 с.
349. Перевозна Т. О. До вивчення психологічних складових тьюторської моделі освіти у вищій школі. *Вісн. Харків. нац. ун-ту*. 2014. № 1095. С. 39–41.
350. Петінова О. Б. Соціально-побутове в ціннісних орієнтаціях особистості : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Одеса, 2004. 20 с.

351. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 293 с.

352. Петров И. Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия (смыслология о предназначении, статусе и металогике смысла). *Мир психологии*. 2001. № 2. С. 26–35.

353. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід : монографія / за заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної. Умань : Візаві, 2015. 208 с.

354. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. № 44. С. 28–34.

355. Пішун С. Г. Формування культури дозвілля студентів вищих навчальних закладів в умовах роботи студентського клубу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2005. 222 с.

356. Пиаже Ж. Психология интеллекта. М. : Директ-Медиа, 2008. 351 с.

357. Платон. Диалоги. М. : Мысль, 1986. 607 с.

358. Платонов К. К. О системе психологии. М. : Мысль, 1972. 216 с.

359. Повзун В. Д. Ценностное самоопределение личности в университете образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. СПб, 2005. 48 с.

360. Подлиняев О. Л. Экзистенциальное направление в психолого-педагогической науке. *MagisterDixit*. 2012. № 1. С. 13–22.

361. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>. (дата звернення 10.05.2019).

362. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2005. 280 с.

363. Поніманська Т. І. Гуманістичне виховання як ціннісна взаємодія вихователя і дитини. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2002. № 21. С. 3–7.

364. Поніманська Т. І. Мотиваційно-ціннісна готовність педагога до гуманістичного виховання дітей. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія : Педагогіка і психологія. Ялта, 2003. Вип. 5. С. 232–236.

365. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования. М. : Академич. Проект, 2004. 452 с.

366. Попованова Н. А. Формирование ценностных ориентаций студентов педагогического вуза как основы их профессиональной компетентности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Красноярск, 2003. 24 с.

367. Посадова інструкція вихователя ЗДО URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1268-qqq-12-m6-13-06-2012-materali-do-posadovo-nstrukts-vihovatelya-doshklnogo-zakladu> (дата зверення 28.03.2018).

368. Починкова М. Н. Дефініція «критичне мислення» в науковому педагогічному дискурсі. *Освіта та педагогічна наука*. 2019. №1 (170). С. 37–48.

369. Пріма Р. М. Аксиологічні орієнтири у професійній підготовці майбутнього педагога-вихователя. *Наук. вісн. Чернівецького ун-ту*: зб. наук. пр. Чернівці, 2012. Вип. 635. С.171–176.

370. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. Луцьк : РВВ "Вежа" ВДУ ім. Лесі Українки, 2007. 128 с.

371. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.

372. Прошкін В. В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Вип. 4 (45), 2015. С. 7–12.

373. *Психологічний словник / авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнков ; за ред. Н. А. Побірченко.* Київ : Наук. світ, 2007. 274 с.

374. Радчук Г. К. Аксіологічні чинники гуманізації освітнього середовища вищої школи. *Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка.* Чернігів, 2006. Вип. 41. Серія: Психологічні науки. Т. 2. С. 106–109.

375. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2009. 415 с.

376. Радчук Г. К. Освіта як середовище становлення аксіосфери особистості. *Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави* : зб. наук. праць / за ред. М. М. Слюсаревського. Київ, 2007. Вип. 5-6. С. 246–253.

377. Радчук Г. К. Психологічні засади професійного аксіогенезу особистості. *Психологія особистості.* 2012. № 1 (3). С. 138–150.

378. Радчук Г. К. Смыслогенез особистості у контексті засвоєння соціального досвіду в освітньому середовищі. *Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка.* Серія: Психологічні науки. Чернігів, 2008. Т. 2. Вип. 59. С. 115–119.

379. Радчук Г. К. Смыслопошукова діяльність як умова становлення духовної сфери особистості в контексті вищої освіти. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2006. Т. 7. Вип. 7. С. 279–286.

380. Радчук Г. К. Феноменологічна рефлексія особистості в контексті розвивального освітнього середовища. *Вісн. Прикарпат. нац. ун-ту. Філософські і психологічні науки.* 2008. Спец. вип. С. 188–192.

381. Радчук Г. К. Теоретико-психологічні вектори освітнього діалогу як інноваційної форми організації підготовки майбутнього фахівця. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ ; Миколаїв, 2009. Т. 7: Екологічна психологія. Вип. 18: Психологія освітнього простору. С. 321–325.

382. Разбегаева Л. П. Аксиологическая среда и гуманитарное образование. *Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та.* 2005. № 1. С.3–7.

383. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості : навч.-метод. посіб. Чернівці : Технодрук, 2009. 228 с.

384. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти : наук.-метод. посіб. Київ : Інформаційні системи, 2011. 428 с.

385. Рибалка В. В. Теорія динамічної психологічної структури особистості Костянтина Платонова. *Психологія і суспільство.* 2005. № 3. С. 23–34.

386. Рибалка В. В. Психологічна структура особистості. *Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за заг. ред. Ю. Л. Трофімова.* 2-ге вид. Київ : Либідь, 2000. С. 116–122.

387. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / Институт философии РАН ; пер. с фр. И. С. Вдовина. М. : Академ. Проект, 2008. 695 с.

388. Риккерт Г. Философия истории / пер. с нем. и предисл. С. Гессена. СПб. : Жуковский, 1908. 155 с.

389. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия : пер. с англ. М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. 320 с.

390. Розов Н. С. Культура, ценности и развитие образования. М. : Просвещение, 1992. 154 с.

391. Романюк Л. В. Психологія становлення цінностей особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 480 с.

392. Романюк Л. В. Цінності у структурі особистості. *Проблеми сучасної психології.* 2009. Вип. 4. С. 340–353.

393. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2001. 720 с.

394. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1982. 380 с.

395. Руднева Е. Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Кемерово, 2002. 636 с.

396. Рузавин П. И. Методология научного исследования : учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ – ДАНА, 1999. 317 с.

397. Русанова Н. А., Вербина Г. Г. Жизненные перспективы личности воспитателя: определение проблематики : монография. Чебоксары : Среда, 2018. 80 с.

398. Русова С. Дошкільне виховання. *Вибрані педагогічні твори*. Київ : Освіта, 1996. С. 34–184.

399. Русова С. Ф. До сучасного становища народного учителя. *Вибрані педагогічні твори* : в 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. Київ : Либідь, 1997. Кн. 1 . С. 125–133.

400. Русова С. Ф. Нові методи дошкільного виховання. Прага : Сіяч, 1927. 112 с.

401. Русско-английский психологический словарь. URL: <https://rus-eng-psychology-dict.slovaronline.com/> (дата звернення 23.02.2019).

402. Ручка А. А. Ценностный поход в системе социологического знания. Київ : Наукова думка, 1987. 156 с.

403. Ручка А., Наумова М. Цінності і типи ціннісної ідентифікації в сучасному соціумі. *Українське суспільство 1992–2013 рр. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг*. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2013. 566 с.

404. Рыбакова Л. А. Формирование гуманистических ценностных ориентаций студентов педвуза в молодежной организации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2009. 19 с.

405. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология : учеб. пособие. Л. : Изд-во Ленингр.ун-та, 1990. 256 с.

406. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2004. 455 с.

407. Савчин М. В. Духовний потенціал особистості. Івано-Франківськ : Плай, 2001. 203 с.

408. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. 2-ге вид., стереотип. Київ : Академвидав, 2009. 360 с.

409. Сагатовский В. Н. Системный подход к классификации ценностей. *Научные исследования и человеческие потребности / ВНИИ системных исследований*. М. : Изд-во ВНИИ СИ, 1979. 119 с.

410. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. М. : Наука, 1974. 279 с.

411. Сайсанова И. М. Генезис ценностных ориентаций от ранней юности до зрелости в условиях социальных изменений. *Психологические чтения. Человек в условиях социальных изменений* : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Уфа, 18-19 апр. 2007 г. Вып. 4. Ч. 1. Уфа : Изд-во БГПУ, 2007. С. 258–260.

412. Сапух Т. В. Развитие критического мышления как базис студентоцентрированного образования. *Modern Research of Social Problems*. 2014. № 9 (41). С. 202–216.

413. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. М. : Республика, 2000. 639 с.

414. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов. М. : Политиздат, 1989. С. 73–85.

415. Свиридова Н. В. Тренинговые технологии в системе подготовки студентов к профессиональным чемпионатам по стандартам WSR. *Вестн. Сибир. гос. ун-та путей сообщения: Гуманитарные исследования*. 2018. № 1 (3). С. 102–108.

416. Седова А. С., Ваганова О. И., Прохорова М. П. Возможности технологии развития критического мышление студентов ВУЗа у будущих правоведов. *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2018. № 7 (33). Т. 2. С. 160–164.

417. Семикин В., Анисимов А., Басаровская П. Ценностно-смысловые ориентации и отношение к здоровью студентов ВУЗов. *Развитие личности*. 2018. № 4. С. 120–133.

418. Сенько Ю. В. Гуманитарная парадигма образования. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. 2014. № 1. С. 50–53

419. Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах. *Школьные технологии*. 2006. № 6. С. 36–42.

420. Сергеева Т. Н. Формирование демократических ценностных ориентаций будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Н. Новгород, 2011. 26 с.

421. Сергеева В. Ф. Технологічний підхід до професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. URL: <http://esnuir.eunu.edu.ua/bitstream/123456789/5098/1/simulator%20training.pdf> (дата звернення: 17.09.2016).

422. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. 360 с.

423. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности : учеб. пособие. Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 1999. 92 с.

424. Серый А. В., Яницкий М. С., Харченко Е. В. Ценностно-смысловые аспекты психологической работы со студенческой молодежью, находящейся в кризисной ситуации. *Вестн. Новосибир. гос. пед. ун-та*. 2014. 2 (18). С. 40–48.

425. Сидор І. П. Проблеми та перспективи організації дозвілля студентів у вищих навчальних закладах України. *Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту*. 2011. Вип 20. С. 128–131.

426. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2000. 350 с.

427. Системний підхід у вищій освіті : навч. посіб. / авт.-упоряд. Кочубей Т. Д., Іващенко К. В. Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. 131 с.

428. Системний підхід у вищій школі : навч.-метод. посіб. до курсу / авт.-упоряд. Н. М. Салига. Івано-Франківськ, 2016. 76 с.
429. Скиданович В. Психологічна структура волонтерської діяльності студентів. *Збірник наукових праць: психологія* / Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. 2018. Вип. 22. С. 62–68.
430. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. *Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования* : межвуз. сб. науч. трудов. М. : МГПИ им. Ленина, 1982. С. 14–28.
431. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика : учеб. пособие / под ред. В. А. Слостенина. М. : Академия, 2002. 576 с.
432. Слостенин В. А., Чижакова Г. Введение в педагогическую аксиологию. М. : Академия. 2003. 188 с.
433. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. *2-ая Российская конференция по экологической психологии* : Тезисы (Москва 12-14 апр. 2000 г.). М. : Экопсицентр РОСС, 2000. С. 172–176 с.
434. Слободчиков В. И., Исаев В. И. Психология развития человека: Развитие субъектной реальности в онтогенезе : уч. пособие. М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.
435. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ. *Психология обучения*. 2010. № 1. С. 4–24.
436. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL : <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 6.11.2017).
437. Солганик Г. Я. К определению понятий «текст» и «медиа́текст» *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10, Журналистика*. 2005. № 2. С. 7–15.
438. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Союмонова ; пер. с англ. С. А. Сидоренко. М. : Политиздат, 1992. 543 с.

439. Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред.-координатор Г. В. Осипов. М. : Норма, 1998. 488 с.

440. Спирина О. Н. Формирование ценностно-мировоззренческих ориентаций студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2007. 25 с.

441. Стельмахович М. Г. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / за заг. ред. Л. В. Калуської. Івано-Франківськ ; Коломия : Вік, 2011. Т. 1 : Українське національне виховання. 520 с.

442. Степанова Т. М., Курчатова А. В. Підготовка майбутніх вихователів до виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку : монографія. Київ : Слово, 2016. 288 с.

443. Степанова Т. М., Якименко С. Модернізація змісту підготовки майбутніх фахівців дошкільної і початкової ланок освіти до роботи з дітьми передшкільного віку. *Передшкільна освіта в педагогічному вимірі В. О. Сухомлинського* : монографія / Т. М. Степанова, О. С. Соколовська, О. С. Трифонова та ін. ; за заг. ред. Т. М. Степанової. Київ : Слово, 2016. С. 245–255.

444. Стецюра К. О. Природа та специфіка буття медіатекстів у культурній картині світу сучасного суспільства. *Вісн. НТУУ «КПІ»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2012. Вип. 3. С. 56–62.

445. Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Популяризация критического мышления : пособие. М. : Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997. 90 с.

446. Суртаев В. Я. Социально-педагогические особенности молодежного досуга : учеб. пособие. Ростов н/Д, 1997. 200 с.

447. Суходолова Е. П. Социально-культурная деятельность ВУЗа как фактор формирования ценностных ориентаций студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. М., 2014. 181 с.

448. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. В 5 т. Т. 2. / редкол. : Дзеве́рин А. Г. (пред.) и др. К. : Рад. шк., 1979. 718 с.

449. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / сост. О. В. Сухомлинская. М. : Педагогика, 1990. 288 с.

450. Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм. *Історико-педагогічний альманах*. 2005. № 1. С. 5–20.

451. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. Київ : Рад. шк., 1978. 263 с.

452. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. У 5 т. Т. 2. К. : Рад. шк., 1976. 670 с.

453. Сухомлинський В. О. Людина – найвища цінність. *Вибрані твори* : у 5 т. К. : Рад. шк., 1977. Т. 5. С. 446–472.

454. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / за наук. ред. Ольги Сухомлинської. Харків : Акта, 2012. 545 с.

455. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Київ : Рад. шк., 1988. 304 с.

456. Танько Т. П. Теоретичні аспекти формування професійно-значущих якостей особистості вчителя, вихователя закладу дошкільної освіти. *Освітній простір України*. 2018. Вип 14. С. 126–134.

457. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Х., 2004. 508 с.

458. Танько Т. П., Тарарак Г. Н. Соціально-педагогічний аспект формування загальнолюдських цінностей у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2020. Вип. 50. С. 100–114.

459. Терентьева Н. В. Личностно-центрированное взаимодействие педагогов и студентов в процессе обучения в ВУЗе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2006. 182 с.

460. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький та ін. ; за наук. ред. Є. Р. Чернишової ; Держ. вищ. навч. закл. „Ун-т менедж. освіти”. Київ : ДВНЗ „Університет менеджменту освіти”, 2014. 230 с.

461. Тернопільська В. І. Теоретичні засади реалізації ціннісного підходу у вихованні особистості. *Нові технології виховання* : наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України. 2016. Вип. 88. Ч. 2. С. 118–121.

462. Тернопільська В. І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2003. 240 с.

463. Технологія тренінгу / упоряд. О. Главник, Г. Бевз ; за заг. ред. С. Максименко. Київ : Главник, 2005. 112 с.

464. Ткачова Н. О. Теоретичні засади ціннісно орієнтованого шкільного педагогічного процесу як цінної системи. *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні* : монографія / С. Я. Харченко, В. В. Прошкін, С. О. Омельченко та ін. ; за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ : ДЗ „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”, 2016. С. 119–152.

465. Ткачова Н. О. Формування моральної культури майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1994. 150 с.

466. Ткачова Н. О. Ціннісні орієнтації студентів вишів. *Aktuální vědecké vymoženosti – 2016* : матер. XII міжнаук.- практич. конф., (Прага, 22-30 червня 2016 р.). Praha : „Publishing House Education and Science” s.r.o., 2016. Рр. 47–49.

467. Ткачова Н. О., Варенко Т. К. Аксиологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів. *Наука і освіта*. Спецвипуск. 2009. № 7. С. 212–215.

468. Ткачова Н. О., Махновський С. С. Рефлексивне виховне середовище: сутність і роль у вихованні студентів вищої школи. *Педагогіка та психологія* : зб.наук. пр. Харків, 2016. Вип. 54. С. 119–126.

469. Ткачук Т. С. Виховання гуманістичних цінностей у студентів педагогічних коледжів у процесі волонтерської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2012. 220 с.

470. Толстой Л. Полное собрание сочинений. Т. 8. Педагогические статьи 1860–1863 гг. М. : Художественная литература, 1936. 481 с.

471. Томас У., Знанецкий Ф. Методологические заметки. *Американская социологическая мысль*. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. С. 335–357.

472. Тормышова Т. Ю. Обсуждение моральных дилемм как способ обучения беглости говорения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тамбов, 2014. 189 с.

473. Тракалюк О. Л. Компетентнісний підхід у сучасній науковій літературі. *Вісн. Нац ун-ту оборони України*. 2012. № 5 (30). 2012. С. 151–155.

474. Трегубов Б. А. Свободное время молодежи: сущность, типология, управление. СПб. : Изд-во СПб ун-та, 1991. 152 с.

475. Триедин В. Е. Педагогические основы культурно-просветительной работы : учеб. пособие. Л. : 1980. 119 с.

476. Трубникова Э. И. О роли диалога в педагогическом общении. *Вологдинские чтения*. 2006. № 60. С. 35–36.

477. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме. Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. 124 с.

478. Турченко В. Н. Интегративная парадигма образования. *Concorde*. 2015. № 1. С. 78–95. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnaya-paradigma-obrazovaniya> (дата обращения: 12.09.2018).

479. Узнадзе Д. Н. Общее учение об установке. *Хрестоматия по психологии* : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко; под. ред. А. В. Петровского. М. : Просвещение, 1978. С. 101–108.

480. Усовская Э. А. Аксиологическая парадигма в исследованиях культуры. *Вести Института современных знаний*. 2011. № 4. С. 41–46.

481. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. В 11 т. Т. 2. Педагогические статьи. 1857-1861. М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. 655 с.

482. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. У 2 т. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. Київ : Рад. шк., 1983. 488 с.

483. Федоренко М. В. Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2010. 242 с.

484. Федорова П. С. Социально-психологические характеристики образовательной среды высшего учреждения профессионального образования. *Ярослав. пед. вестн.* 2009. № 2. С. 162–165.

485. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М. : Междунар. пед. академия, 1994. 190 с.

486. Философский энциклопедический словарь / гл. ред: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. М. : Советская энцикл., 1983. 840 с.

487. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

488. Франкл В. Сказать жизни „Да”. Психолог в концлагере. 2018. 240 с.

489. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем. / под общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. М. : Прогресс, 1990. 368 с.

490. Фрейд З. Психология бессознательного. СПб. : Питер, 2010. 400 с.
491. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04. Вінниця, 2017. 532 с.
492. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя : пер. с англ. М. : АСТ Москва, 2006. 571 с.
493. Фурман А. А. Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір : монографія. Тернопіль :ТНЕУ, 2016. 312 с.
494. Фурман А. А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 517 с.
495. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2009. 216 с.
496. Хайбулаева А. Г. Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Махачкала, 2015. 194 с.
497. Хайдеггер М. Слова Ницше «Бог мертв». *Вопросы философии*. 1990. № 7. С. 143–176.
498. Хакен Г. Синергетика. М. : Мир, 1980. 241 с.
499. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
500. Хмелева О. Г., Кудрявцева М. Г. Интеграция образовательных сред в аксиологическом пространстве педагогического ВУЗа. *Интеграция образования*. 2006. № 4. С. 145–148.
501. Холод Н. И. Моральные дилеммы как средство нравственного воспитания студентов при обучении иностранному языку. *Ярослав.пед. вестник*. 2016. № 3. С. 68–71.
502. Хоружа Л. Л. Розвиток акмеологічної позиції педагога у процесі розв'язання моральних дилем. *Проблеми освіти*. 2015. № 84. С. 329–332.

503. Хохліна О. П. Проблема структури особистості у психології. *Юридична психологія*. 2016. № 2 (19). С. 20–31.

504. Хрипун В. І. Професійний саморозвиток педагогічного працівника дошкільного навчального закладу у схемах і таблицях : для пед. працівників дошкільних навч. закл. Черкаси : Вид-во ЧОПОПП, 2012. 25 с.

505. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2002. № 2. С. 58–64.

506. Цветкова Г. Аксиологічні засади підготовки вихователя дітей дошкільного віку до виховної діяльності. *Людинознавчі студії*. Серія «Педагогіка». 2016. Вип. 2. С. 244 – 254.

507. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. М. : МОДЭК, 2006. 766 с.

508. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу. *Соціальна психологія*. 2010. № (39). С. 94–106.

509. Шакирова Д. М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов. *Педагогика*. 2006. № 9. С. 72–79.

510. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / ред. Т. И. Шамова. М. : Академия, 2002. 384 с.

511. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

512. Швабауэр О. А. Образовательная среда педагогического университета: аксиологические аспекты. *Вестн. Красноярск. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева*. 2014. № 1 (27). С. 136–139.

513. Швець О. В. Підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04. Кременець, 2018. 260 с.

514. Швець Т. А. Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04. Херсон, 2016. 260 с.
515. Шевченко Г. П. Виховання – процес людинотворчості, культуротворчості, духотворчості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. праць. 2015. Вип. 3 (66). С. 288–299.
516. Шевченко Г. П. Педагогіка духовності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. праць. 2012. № 1. С. 3–9.
517. Шевченко Н. Ф., Шевчук З. М. Духовний потенціал сучасної молоді : монографія. Запоріжжя : ЗНУ, 2014. 200 с.
518. Шелер М. Формализм в этике и материалистическая этика ценностей. *Избранные произведения*. М. : Гнозис, 1994. С. 259– 337.
519. Шемигон Н. Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 21 с.
520. Шулдик Г. О., Шулик В. І. Педагогічна практика : навч. посіб. для студентів пед. вузів. Київ : Наук. світ, 2000. 143 с.
521. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 207 с.
522. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
523. Эфроимсон В. П. Родословная альтруизма (Этика с позиций эволюционной генетики человека). *Новый мир*. 1971. № 10. С. 193–213.
524. Юлдашев Л. Г. Теория ценности в социологии : вчера и сегодня. *Социологические исследования*. 2001. №8. С. 146–150.
525. Юр'єва Л. М., Носов С. Г. Особистість викладача медичного вищого навчального закладу і її роль у формуванні майбутнього сімейного лікаря. *Семейная медицина*. № 5 (61). 2015. С. 43–45.

526. Ягоднікова В. В. Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти* : зб. наук. пр. 2009. Вип. 11. Ч.1. С. 190–196.

527. Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція». *Нові технології навчання* : зб. наук. пр. : в 2 ч. / гол. ред. Гребельник О. П. Київ – Вінниця, 2011. Вип. № 69. Ч. 1. С. 23–29.

528. Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности. *Социальная психология в трудах отечественных психологов*. СПб. : Питер, 2000. С. 76–93.

529. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе. *Социологический журнал*. 1994. № 1. С. 35–52.

530. Ямницький О. В. Особливості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів : дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2016. 242 с.

531. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.

532. Яницкий М. С., Серый А. В., Пелех Ю.В. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеоклассической педагогической психологии. *Философия образования*. № 1 (46). 2013. С. 175–185.

533. Яницкий М. С. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. М. 2003. 304 с.

534. Яременко Н. В. Дозвіллезнавство : навч. посіб. Фастів : Поліфаст, 2007. 460 с.

535. Ярошенко Н. Н. Педагогические парадигмы социальнокультурной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. М., 2000. 48 с.

536. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

537. Яшин М. Ф. Структура и динамика ценностных ориентаций студентов педагогического ВУЗа (на материале МПГУи МГПУ) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 2006. 18 с.

538. Яшник С. В. Аксиологічне переосмислення сучасного освітнього простору. *Наук. вісн. Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України*. 2011. Ч. 4 (159). С. 266–272.

539. Ященко Е. Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов. *Вопросы психологии*. 2007. № 1. С. 80–90.

540. Bader S. A. Media text as a means of forming the value-sense orientations of future kindergarten educators. *The European Journal of Humanities and Social Sciences*. 2020. № 2. Pp. 79–82.

541. Bertalanffy L. An Outline of General System Theory. *The British Journal for the Philosophy and Science*. 1950. Vol. 1. № 2. Pp. 134–165.

542. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. URL: https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1968_W_W_Norton_and_Company_1 (дата звернення: 18.11.2019).

543. Hartman R. S. Formal Axiology and the measurement of values. *Value Theory in philosophy and Social science*. Ed. by Ervin Laszlo and James B. Wilbur : New York ; London ; Paris : Gordon and Breach, 1973. Pp. 27–39. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> (дата звернення: 21.12.2019).

544. Karavaev E. F. Logic and Moral Dilemmas. URL: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Logi/LogiKara.htm> (дата звернення: 21.12.2019).

545. Kluckhohn C. Values and Values Orientations in the Theory of Action. *Toward a General Theory of Action* / ed. by T. Parsons, E. Shils. Cambridge, 1951. Pp. 47–71.

546. Kohlberg L. Essays in Moral Development. [In 2 vol.]. : Vol. 2. The psychology of moral development : Moral Stages, Their Nature and Validity. San Francisco : Harper & Row, 1984. 729 p.

547. Maslow A. N. *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row, Publishers, 1954. 411 p.
548. Morris S. W. *Varieties of Human Value*. Chicago, 1956. 197 p.
549. *Munsterberg H. Philosophie der Werte. Grundzuge einer Weltanschauung. Leipzig : Zweite Auflage, 1921. 370 p.*
550. Oxford English Dictionary. URL: <http://www.oed.com> (дата звернення: 15.01.2016).
551. Perry R. B. *General theory of value*. New-York, 1926. 702 p.
552. Peters R. S., Hirst P. H. *The Logic of Education. Analitic Philosophy*. 1972. №1. 13. Pp.9–11.
553. Rokeach M. *Beliefs, Attitudes and Values*. San Francisco : Josey-Bass Co, 1972. 214 p.
554. Rokeach M. *The nature of human values*. New-York : Free Press, 1973. 438 p.
555. Schwartz S. H., Bilsky W. *Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. Vol. 58. № 5. Pp. 550–562.
556. Sindhvani A., Kumar R. *Values in Higher Education: Need and Importance. Educationia Confab*. 2013. Vol. 2. Pp 9–14.
557. Vernon G. M. *Values, value definitions and symbolic interaction / Value Theory in philosophy and Social science / ed. by Ervin Laszlo and James B. Wilbur : New York ; London ; Paris : Gordon and Breach, 1973. Pp. 41–51.*
558. Wegerif R. *Dialogic, education and technology: Expanding the space of learning*. URL: https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning. (дата обращения: 08.09.2018).
559. Wilson K. G., Sandoz E. K., Kitchens J. etc. *The Valued Living Questionnaire: Defining and measuring valued action within a behavioral framework. The Psychological Record*. 2010. Vol. 60. Iss. 2. Pp. 249–272.

ДОДАТКИ

Змістовий компонент системи формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО

Рівень	Напрями діяльності	Зміст діяльності
Проектування аксіологічно-сміслового освітнього середовища		<ul style="list-style-type: none"> – корегування місії та стратегії діяльності ЗВО (концептуальний компонент середовища); – перегляд та модернізація освітніх програм, навчальних планів, робочих програм та силабусів до вибіркових освітніх компонентів, навчально-методичного забезпечення до фахових дисциплін (інформаційний компонент середовища); – посилення ролі та аксіологічного впливу випускової кафедри як культурно-сміслового ядра ЗВО та органів студентського самоврядування; створення та залучення до їхньої діяльності студентських гуртків, клубів, хабів тощо (організаційний компонент середовища); – насичення освітнього середовища відповідним дидактичним матеріалом, медіапідтримкою лекційних та практичних занять, смисловими текстами різни типів для всіх фахових дисциплін (матеріально-технічний компонент середовища); – підготовка викладачів (емоційно-смісловий та діяльнісно-комунікативний компоненти середовища);

Рівень	Напрями діяльності	Зміст діяльності
		<ul style="list-style-type: none"> – упровадження в освітній процес комплексу педагогічних технологій смислового характеру (технологічний компонент середовища); – діагностика, управління та моніторинг, відповідна корекція процесу формування ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО на кожному етапі (результативно-рефлексивний компонент середовища) реалізації системи
Науково-методичної діяльності з викладачами	Науковий	<ul style="list-style-type: none"> – участь викладачів у функціюванні науково-дослідних лабораторій та центрів; – залучення до організації та участі в конференціях різних рівнів, теоретико-методологічних та науково-методичних семінарах, круглих столах, наукових проєктах
	Методичний	<ul style="list-style-type: none"> – залучення професорського-викладацького складу до участі в майстер-класах, вебінарах, тренінгах, форумах; – оновлення робочих програм, силябусів, методичних рекомендацій, (НМК) до фахових дисциплін та педагогічних практик; – розробка відповідних спецкурсів; – розширення тематики курсових проєктів, випускних кваліфікаційних робіт; – розробка навчально-методичних посібників з фахових дисциплін

Рівень	Напрями діяльності	Зміст діяльності
	Організаційно-педагогічний	<ul style="list-style-type: none"> – устанавлення зв'язків з різними соціальними інститутами (зкладами освіти, культурними зкладами, медичними зкладами) задля постійної співпраці; – розробка планів співпраці та взаємодії з різними соціальними інститутами; – розробка планів роботи гуртків та студентських клубів; – педагогічна підтримка процесів адаптації й соціалізації, ціннісного самовизначення студентів перших курсів з боку кураторів; – педагогічний супровід і підтримка різних студентських ініціатив у межах науково-дослідної, суспільно корисної й волонтерської, культурно-дозвіллевої діяльності
Освітньої діяльності з майбутніми вихователями ЗДО	Навчальний	<ul style="list-style-type: none"> – розширення у змісті фахових дисциплін переліку тем аксіологічного спрямування; – поєднання навчальної та професійної діяльності в межах фахових методик упровадження спецкурсів – включення до змісту фахових дисциплін навчально-професійних завдань, текстів, зокрема медіатекстів смислового контенту з подальшим їх вирішенням та обговоренням; – реалізація індивідуальної та групової самостійної роботи, що передбачає завдання ціннісно-смислового спрямування, формування навичок роботи в команді, усвідомлення ціннісного аспекту спілкування тощо

Рівень	Напрями діяльності	Зміст діяльності
	Соціально-гуманітарний	<ul style="list-style-type: none"> – залучення майбутніх вихователів ЗДО до організації і проведення благодійних акцій, різних заходів на базі ЗДО, дитячих лікарень та дитячих будинках (свят, екскурсій, походів, проведення ігор та розваг для дошкільників, святкових заходів, театралізованих вистав, мініконцертів, благодійних акцій); – залучення майбутніх вихователів ЗДО до організації та проведення культурно-масових заходів (свят, конкурсів, концертів, змагань, флешмобів, челенджів тощо) у межах факультету, інституту, університету; – залучення майбутніх вихователів ЗДО до культурних заходів; участі у спортивних секціях, творчих гуртках, клубах на рівні інституту, університету, міста; – організація та проведення для майбутніх вихователів ЗДО психолого-педагогічних тренінгів різної тематики
	Науково-дослідний	<ul style="list-style-type: none"> – участь в олімпіадах, конкурсах, написання наукових та методичних статей, тез тощо; – диференціація завдань відповідно до курсів навчання й інтересів та творчих здібностей майбутніх вихователів ЗДО; – створення та залучення майбутніх вихователів ЗДО до роботи наукового студентського

Рівень	Напрями діяльності	Зміст діяльності
		<p>гуртка під керівництвом провідних викладачів випускової кафедри;</p> <ul style="list-style-type: none"> – залучення майбутніх вихователів ЗДО до науково-дослідної діяльності випускової кафедри; – виконання колективних наукових проєктів майбутніми вихователями ЗДО
	Професійний	<ul style="list-style-type: none"> – включення до змісту практик завдання ціннісно-сислової спрямованості

Методи технології розвитку критичного мислення

Форма/Метод	Сутність	Як сприяє формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій
Дебати, дискусія	Спрямований на інтелектуальний розвиток студентів, сприяє успішній діяльності в умовах сучасності [526]	Забезпечує діалогічну взаємодію в системах «викладач – студент», «студент – студент» та взаємообмін культурними смислами, цінностями.
Мозковий штурм (brainstorming)		Дозволяє виявити наявні ціннісні орієнтації та ті смислові конструкти майбутніх вихователів, на які вони орієнтуються.
Діалогічне мовлення, діалог	Метод, за допомогою якого учасники обмінюються думками, ідеями, відбувається пошук відповідей на проблемні питання [150, с. 282]	Сприяє обміну культурними цінностями та сенсовими позиціями між учасниками діалогу; усвідомленню сутності різних цінностей, подальша їх трансформація у ціннісно-сміслові орієнтації
Есе	Жанр публіцистики, метод розвитку критичного мислення, що дає можливість вільно трактувати ту	Сприяє запуску рефлексійних конструктів особистості, переосмисленню цінностей та

Форма/Метод	Сутність	Як сприяє формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій
	чи ту проблему [412, с. 212].	смыслотворчості
Метод рефлексивного письма	Метод, що поєднує в собі різні види письмової роботи та передбачає ґрунтовне осмислення матеріалу (заповнення таблиць, есе, маркування тексту, визначення ключових ідей) [311, с. 46]	Сприяє осмисленню інформації, усвідомленню аксіологічного контексту різних видів текстів
Метод вдумливого читання	Метод, що поєднує в собі різні види активного читання (лекція, читання статей, хрестоматій, інтерпретація текстів, читання з зупинками) [311, с. 46–47]	
Потрфоліо	Метод роботи з майбутніми фахівцями, що містить набір робіт різного характеру; може уміщувати листи спостережень, фрагменти есе, презентації та інші медіа-продукти. Такий метод сприяє самовизначенню, реалізації власної індивідуальності [412, с. 212].	Дозволяє усвідомити власне покликання, визначити та осмислити власні ціннісні орієнтації, уподобання; сприяє ефективній індивідуалізації.
Технологія	Метод активно-проблемного навчання на основі	Сприяє аналізу різних моральних норм, цінностей,

Форма/Метод	Сутність	Як сприяє формуванню ціннісно-смыслових орієнтацій
розв'язання проблемних задач (кейс-технологія та STEM-кейси)	аналізу реальних ситуацій, в основі якого закладено протиріччя; кейси, що інтегрують STEM-дисциплін	їх аналізу з точки зору культурних та особистісних цінностей; розвитку рефлексії щодо власних знань та необхідності самовдосконалення.
Сінквейн (cinquains),	Віршована форма, що сприяє узагальненню теоретичного матеріалу на творчому рівні	Сприяє активній рефлексії, розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця, запуску психологічного механізму «емоційного включення»
Ментальні карти/інтелект-карти (mind maps)	Метод, що сприяє узагальненню та класифікації теоретичного матеріалу за допомогою графічних схем	Сприяє виокремленню провідної ідеї, проблеми, віддзеркалює особистісні цінності
Фішбоун (fishbone)	Метод полягає у виокремленні проблеми з подальшою конкретизацією її причин та об'єктивних факторів, виникнення кожного компонента проблеми та формулювання висновків та основі детального аналізу [368].	Сприяє усвідомленню проблеми як системи, вирішення якої можливе, спираючись на загальнокультурні та професійні цінності

**Критерії, показники та рівні сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО
з відповідним діагностичним інструментарієм**

Кри- терії	Показники	Рівні			Діагностичний інструментарій
		високий	середній	низький	
Ціннісно-мотиваційний	наявність інтересу до майбутньої професії та її цінностей, взаємодії з дітьми	з інтересом ставиться до майбутньої професії, бажає працювати за спеціальністю, визнає професійні цінності як смислові, любить дітей та прагне взаємодіяти з ними	визнає важливість майбутньої професії, усвідомлює її цінності, відчуває позитивні емоції від спілкування з дітьми, натомість, не впевнений, що буде працювати за спеціальністю	визнає важливість майбутньої професії, натомість, її провідні цінності не визначає в якості важливих, не відчуває позитивних емоцій під час взаємодії з дітьми, переконаний, що у майбутньому не працюватиме за фахом	Адаптований питальник «Самооцінка професійної мотивації» (В. Симонов); <i>Анкетування «Чому я обрав професію вихователя?»</i>

	прагнення до самоактуалізації, саморозвитку й самовдосконалення	прагне до пізнання себе, своїх можливостей, здібностей, постійного саморозвитку й самовдосконаленні у певних сферах	наявний інтерес до розуміння себе, своїх здібностей, прагне саморозвитку, натомість спостерігається залежність від ступеня зацікавленості навчальним матеріалом, харизматичності викладача; має певний круг особистісних інтересів	потяг до самоактуалізації, та, відповідно, до саморозвитку слабкий, відсутні особистісні інтереси, хобі тощо	Методика вивчення спрямованості особистості (В. Смекало, М. Кучер) Тест «Ваша готовність до саморозвитку» (В. Павлов).
Емоційно-вольовий	емоційно-позитивне ставлення до себе (адекватна самооцінка) та інших (прийняття іншого, толерантність, емпатія)	має адекватну самооцінку, сформовану «Я-концепцію»; сприймає іншого як рівноправного партнера по спілкуванню, має відповідно	загалом має адекватну самооцінку, натомість не всіх оточуючих сприймає на емоційно-позитивному рівні,	має неадекватну самооцінку (занижену/завищену), іншого сприймає через позиції нижчого / вищого за себе	Тест «Рівень самооцінки» Тест на емпатію (за В. Бойко) [271, с. 234–235]; Тест «Здатність педагога до емпатії» (за М. Юсуповим)

		сформовані якості			
	відчуття психологічного комфорту у процесі навчання та інших видів активностей,	почуває себе комфортно в освітньому процесі, має емоційно-позитивний фон, мажорний настрій, налаштований на взаємодію	Почуває себе здебільшого комфортно, натомість не завжди має мажорний настрій в залежності від завдань та форм організації співпраці в освітньому процесі	Відчуває дискомфорт, психологічну напругу, має здебільшого негативний емоційний фон під час аудиторної / позааудиторної роботи	<i>Спостереження за емоційним станом студента у навчальній та позааудиторній діяльності.</i> Опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф)
	здатність доводити розпочату справу до логічного завершення з урахуванням зовнішніх умов.	доводить розпочату справу до кінця, наполегливий, відповідальний, мобільний, здатний до планування власної діяльності	не завжди адекватно добирає шляхи досягнення поставлених цілей, за наявності зовнішніх впливів може кинути розпочату справу, не завжди планує власну діяльність	у досягненні навчальної мети не завжди наполегливий та відповідальний	

Когнітивно-смысловий	сформованість знань про сутність та види цінностей, психолого-педагогічні механізми формування ціннісно-смыслових орієнтацій особистості.	знає про загальнолюдські цінності та антицінності, їх види, у тому числі професійні цінності, розуміє сутність психолого-педагогічних механізмів та факторів формування ціннісно-смыслових орієнтацій особистості	знає про сутність загальнолюдських цінностей, може визначити їх та інтерпретувати, не завжди розуміє сутність психолого-педагогічних механізмів формування ціннісно-смыслових орієнтацій	визначає традиційні цінності, натомість не може їх адекватно схарактеризувати, не знає механізмів формування ціннісно-смыслових орієнтацій, ототожнює цінності та ціннісні орієнтації особистості	<i>Анкетування «Цінності сучасності»</i>
	сформованість знань про сучасні технології навчання, виховання та розвитку дошкільників на аксіологічних засадах та способи	знає про сутність, види, шляхи впровадження сучасних педагогічних технологій у роботі з дошкільниками, усвідомлює їх	знає про сутність окремих педагогічних технологій щодо роботи з дітьми, не завжди вірно визначає шляхи їх реалізації	відчуває труднощі у виокремленні, типологізації та характеристиці сучасних педагогічних технологій у роботі з дошкільниками, шляхів їх впровадження	<i>Анкетування «Інноваційні педагогічні технології у ЗДО»</i>

	їх реалізації	аксіологічну спрямованість			
	сформованість уявлень майбутніх фахівців про систему власних ціннісно-смыслових орієнтацій, їхню змістовну наповненість та ієрархію.	має чітке уявлення про власні домінуючі цінності, життєву стратегію	має дещо загальне уявлення про власну систему цінностей, натомість може визначити домінуючі	відчуває труднощі під час визначення власних цінностей: називає або широко коло цінностей, що суперечать одне одному, або низку цінностей, що пов'язані здебільшого із вирішенням тактичних завдань	Бесіда з подальшою діагностикою за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, тесту «Смысложиттєві орієнтації» Д. Леонтьєва
Комунікативно-діяльнісний	здатність до реалізації адекватної моделі спілкування з оточуючими на основі суспільно визнаних норм, наявність комунікативних здібностей	демонструє адекватну модель спілкування з оточуючими, ефективно долає конфліктні ситуації, володіє комунікативними здібностями	загалом демонструє адекватну модель спілкування, натомість не зовсім ефективно вирішує конфліктні ситуації, не завжди активний під час дискусій	частіше уникає спілкування у групі, дещо відсторонений або навпаки, у процесі спілкування намагається привернути на себе увагу, не завжди ефективно вирішує конфліктні ситуації, комунікативні здібності потребують подальшого	Тест-опитувальник організаторських і комунікативних здібностей (за Б. Федоришиним) [271, с. 232–234]; Тест «Загальний рівень комунікабельності

				формування	педагога» (за В. Ряховським); спостереження
здатність відтворювати необхідні цінності у процесі діяльності та спілкування, продукувати особистісні смисли у вигляді образу майбутнього, життєвих цілей	відтворює важливі професійні цінності у різних видах діяльності, здатен до продукування особистісних смислів (має чітку життєву стратегію)	не завжди відтворює усвідомлені професійні цінності у різних видах діяльності, натомість намагається діяти відповідно до аксіологічного портрету вихователя		у діяльності та суперечливій ситуації послуговується тими цінностями, що задовольняють особистісні потреби на протигагу професійним	<i>Експертне оцінювання</i>
уміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства	здатен до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми, рефлексивного управління освітнім процесом, виявляє доброзичливість, справедливість, толерантність	не завжди взаємодіє з дітьми як рівноправними суб'єктами, інколи займає суб'єкт-об'єктну позицію		частіше займає суб'єкт-об'єктну позицію	

Рефлексійний	здатність до критичного оцінювання цінностей, що пред'являються соціумом, власних дій	здатен до критичної оцінки інформації з різних джерел, її смислового контексту, критично оцінює власні вчинки з точки зору цінностей	не завжди критичного оцінює інформацію з різних джерел, дещо сприймає «на віру», здатен до критичного оцінювання себе та своїх вчинків в залежності від ситуації	не завжди критично осмислює інформацію, що подається, не намагається критично осмислювати власні дії у різних видах діяльності та у повсякденному житті	Визначення рівня рефлексії (за О. Анісімовим) [271, с. 237–238], спостереження
	здатність до рефлексії власної системи ціннісно-смилових орієнтацій та її корегування	рефлексує з приводу наявних ціннісно-смилових орієнтацій подальшою їх корекцією	рефлексує з приводу наявних ціннісно-смилових орієнтацій, натомість не завжди здатен до їх корекції	рефлексійні процеси з приводу власних цінностей спрацьовують лише в кризових ситуаціях, натомість не завжди сприяють корекції ціннісно-смилових орієнтацій	

Характеристика діагностичного інструментарію для вимірювання рівня сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО (подаються авторські розробки)

Анкета «Чому я обрав професію вихователя?»

Шановні здобувачі! Просимо вас взяти участь в експериментальному дослідженні та дати відповіді на питання, що наведені нижче.

ПІБ (за бажанням) _____

Курс навчання _____

Чи є для Вас цікавою професія вихователя? Чому? _____

Чи подобається Вам спілкуватися з дітьми? _____

Чи є у вашій родині діти раннього й дошкільного віку? Якщо так, чи відчуваєте Ви потребу у спілкуванні з ними? _____

Визначить три власні провідні мотиви вибору професії вихователя _____

Уявіть себе через п'ять років? Ким Ви працюєте? _____

Які провідні цінності, з Вашої точки зору, має сповідувати вихователь

дитячого садка? _____

Чи дотримуетесь таких цінностей у поведінці Ви? _____

Чи вплинули батьки (друзі, шкільні педагоги, інші знайомі) на Ваш вибір
майбутньої професії? Як саме?

Дякуємо за співпрацю!

Анкета «Цінності сучасності»

Шановні здобувачі, дайте, будь ласка, відповіді на питання, наведені нижче.

*Дані будуть використано в експериментальній діяльності кафедри
дошкільної та початкової освіти*

ПІБ _____

Курс _____

Як Ви розумієте категорію «цінність»? – це _____

Які, з Вашої точки зору, цінності домінують у сучасному суспільстві? _____

Визначте власні провідні цінності (перерахуйте) _____

У чому ви вбачаєте смисл життя? _____

Які загальнолюдські цінності Вам відомі? (перерахуйте) _____

Які цінності педагогічної професії Ви можете назвати? (перерахуйте) _____

Які особливі цінності має сповідувати сучасна особистість, щоб стати успішною? _____

Які з цінностей мають бути домінуючими на етапі студентського віку?
Поясніть власну точку зору _____

Дякуємо за співпрацю!

Анкета «Інноваційні педагогічні технології у ЗДО»

Шановні здобувачі, дайте, будь ласка, відповіді на питання, наведені нижче.

*Дані будуть використано в експериментальній діяльності кафедри
дошкільної та початкової освіти.*

ІНБ _____

Курс _____

Як Ви ставитесь до інновацій в освіті? _____

Які інноваційні педагогічні технології у роботі з дітьми раннього й дошкільного віку вам відомі (перерахуйте) _____

Визначте дві-три технології роботи з дітьми раннього й дошкільного віку, що, з Вашої точки зору, найбільш повно віддзеркалюють ідеї ціннісно-сміслової освітньої парадигми. Обґрунтуйте власний вибір _____

Схарактеризуйте сутність, особливості та алгоритм упровадження конкретної інноваційної педагогічної технології щодо роботи з дошкільниками (за Вашим вибором)

Чому, на Вашу думку, сучасні ЗДО орієнтовані на упровадження інноваційних педагогічних технологій у роботі з дітьми? _____

Які, на Ваш погляд, умови необхідно створити в ЗДО для успішної реалізації інноваційних педагогічних технологій? _____

Дякуємо за співпрацю!

**Протокол спостереження за емоційним станом студента у
навчальній та позааудиторній діяльності**

№	Емоційно-вольові прояви майбутніх вихователів ЗДО	Частота проявів				
		Постійно	Часто	В залежності від ситуації	Рідко	Ніколи
		4	3	2	1	0
1	Привітний, посміхається, має мажорний настрій					
2	У спілкуванні виважений, емоційно врівноважений					
3	Упевнений у собі					
4	Упевнено висловлює власну думку, добираючи відповідні аргументи					
5	Щирий, відкритий					
6	Має широке коло спілкування					
7	В освітньому процесі активний, ініціативний					
8	Відвідує всі академічні заняття, відсутній лише з поважних причин					
9	Вступає в діалог, дискусію з викладачем, іншими студентами					
10	Бере участь у різних видах позааудиторної діяльності					
11	Доводить розпочату справу до логічного завершення					

Інтерпретація результатів:

від 30 до 41 балів – високий рівень емоційної комфортності

від 21 до 29 балів – середній рівень емоційної комфортності

від 0 до 20 – низький рівень емоційної комфортності

Бланки для експертного оцінювання

щодо здатності майбутніх вихователів ЗДО виявляти знані цінності у діяльності та поведінці, продукувати власні смисли

Шановні колеги, просимо вас долучитись до експерименту та провести експертне оцінювання поведінки майбутніх вихователів ЗДО. Для цього оцініть, будь ласка, наведені нижче характеристики прояву студентів за такою шкалою: 5 – завжди; 4 – здебільшого ці прояви притаманні студентіві; 3 – інколи виявляє; 2 – виявляє рідко; 1 – здобувачеві не притаманні такі прояви.

ППЗ здобувача освіти	Прояви, що оцінюються							
	Піклується про власне здоров'я	Має активну життєву позицію	Емпатійний, толерантний, доброзичливий	Мобільний, гнучкий	Має потяг до творчості	Має об'єктивний, чітко сформований образ майбутнього	Працює над самовдосконаленням	Прагне працювати за фахом у майбутньому

Шановні студенти, просимо вас долучитись до експерименту та провести експертне оцінювання власної поведінки. Для цього оцініть, будь ласка, наведені нижче характеристики прояву з вашого боку за такою шкалою: 5 – завжди; 4 – здебільшого ці прояви мені притаманні; 3 – інколи виявляю; 2 – виявляю рідко; 1 – мені не притаманні такі прояви.

III	Прояви, що оцінюються							
	Пікуюсь про власне здоров'я	Маю активну життєву позицію	Емпатійний, толерантний, доброзичливий	Мобільний, гнучкий	Маю потяг до творчості	Маю чітко сформований образ майбутнього	Працюю над самовдосконаленням	Прагну працювати за фахом у майбутньому

Кількісні дані констатувального етапу дослідження

Серія 1. Результати діагностики майбутніх вихователів ЗДО
першого року навчання (загальна кількість 189 здобувачів)

Таблиця В.1

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
 ЗДО за ціннісно-мотиваційним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	наявність інтересу до майбутньої професії та її цінностей, взаємодії з дітьми	прагнення до самоактуалізації, саморозвитку й самовдосконалення	Загальні дані за ціннісно-мотиваційним критерієм
Високий	53,4	53	53,2
Середній	33,4	27	30,2
Низький	13,2	20	16,6

Таблиця В.2

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
 ЗДО за емоційно-вольовим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	емоційно-позитивне ставлення до себе та інших	відчуття психологічного комфорту у процесі навчання та інших видів активностей	здатність доводити розпочату справу до логічного завершення	Загальні дані за емоційно-вольовим критерієм
Високий	21,7	11,1	18	17
Середній	33,3	34,4	54,5	40,7
Низький	45	54,5	27,5	42,3

Таблиця В.3

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за когнітивно-смісловим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	сформованість знань про сутність та види цінностей, психолого-педагогічні механізми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості	сформованість знань про сучасні технології навчання, виховання та розвитку дошкільників на аксіологічних засадах та способи їх реалізації	сформованість уявлень майбутніх фахівців про систему власних ціннісно-сміслових орієнтацій, їхню змістовну наповненість та ієрархію.	Загальні дані за когнітивно-смісловим критерієм
Високий	0	0	0	0
Середній	6,9	0	5,8	4,2
Низький	93,1	100	94,2	95,8

Таблиця В.4

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за комунікативно-діяльнісним критерієм (у %)

Рівень /Критерій	здатність до реалізації адекватної моделі спілкування з оточуючими на основі суспільно визнаних норм, наявність комунікативних здібностей	здатність відтворювати необхідні цінності у процесі діяльності та спілкування, продукувати особистісні смисли у вигляді образу майбутнього, життєвих цілей	уміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства	Загальні дані за комунікативно-діяльнісним критерієм
Високий	14,3	0	0	4,8
Середній	56,1	38,6	28,6	41,1
Низький	29,6	61,4	71,4	54,1

Таблиця В.5

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за рефлексійним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	здатність до критичного оцінювання цінностей, що пред'являються соціумом, власних дій	здатність до рефлексії власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій та її корегування	Загальні дані за рефлексивним критерієм
Високий	10	0	5
Середній	53,4	49	51,2
Низький	36,6	51	43,8

*Серія 2. Результати діагностики майбутніх вихователів ЗДО
другого року навчання (загальна кількість 174 здобувача)*

Таблиця В.6

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за ціннісно-мотиваційним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	наявність інтересу до майбутньої професії та її цінностей, взаємодії з дітьми	прагнення до самоактуалізації, саморозвитку й самовдосконалення	Загальні дані за ціннісно-мотиваційним критерієм
Високий	29,3	18,5	23,9
Середній	59,2	66	62,6
Низький	11,5	15,5	13,5

Таблиця В.7

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за емоційно-вольовим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	емоційно- позитивне ставлення до себе та інших	відчуття психологічного комфорту у процесі навчання та інших видів активностей	здатність доводити розпочату справу до логічного завершення	Загальні дані за емоційно- вольовим критерієм
Високий	29,3	23,6	21,3	24,7
Середній	59,7	50	52,3	54
Низький	11	26,4	26,4	21,3

Таблиця В.8

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за когнітивно-смісловим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	сформованість знань про сутність та види цінностей, психолого- педагогічні механізм формування ціннісно- сміслових орієнтацій особистості	сформованість знань про сучасні технології навчання, виховання та розвитку дошкільників на аксіологічних засадах та способи їх реалізації	сформованість уявлень майбутніх фахівців про систему власних ціннісно- сміслових орієнтацій, їхню змістовну наповненість та ієрархію.	Загальні дані за когнітивно- смісловим критерієм
Високий	0	0	0	0
Середній	20,7	21,8	10	17,5
Низький	79,3	78,1	90	82,5

Таблиця В.9

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за комунікативно-діяльнісним критерієм (у %)

Рівень /Критерій	здатність до реалізації адекватної моделі спілкування з оточуючими на основі суспільно визнаних норм, наявність комунікативних здібностей	здатність відтворювати необхідні цінності у процесі діяльності та спілкування, продукувати особистісні смисли у вигляді образу майбутнього, життєвих цілей	уміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства	Загальні дані за комунікативно-діяльнісним критерієм
Високий	25,3	0	0	8,4
Середній	58	40,2	37,4	45,2
Низький	16,7	59,8	62,6	46,4

Таблиця В. 10

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за рефлексійним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	здатність до критичного оцінювання цінностей, що пред'являються соціумом, власних дій	здатність до рефлексії власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій та її корегування	Загальні дані за рефлексивним критерієм
Високий	11,5	0	5,7
Середній	52,3	52,3	52,3
Низький	36,2	47,7	42

Серія 3. Результати діагностики майбутніх вихователів ЗДО
третього року навчання (загальна кількість 190 здобувачів)

Таблиця В. 11

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
 ЗДО за ціннісно-мотиваційним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	наявність інтересу до майбутньої професії та її цінностей, взаємодії з дітьми	прагнення до самоактуалізації, саморозвитку й самовдосконалення	Загальні дані за ціннісно- мотиваційним критерієм
Високий	26,3	20,5	23,4
Середній	50,5	58,4	54,5
Низький	23,2	21,1	22,1

Таблиця В. 12

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
 ЗДО за емоційно-вольовим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	емоційно- позитивне ставлення до себе та інших	відчуття психологічного комфорту у процесі навчання та інших видів активностей	здатність доводити розпочату справу до логічного завершення	Загальні дані за емоційно- вольовим критерієм
Високий	30	26,9	22,6	26,5
Середній	55,8	50,5	55,8	54
Низький	14,2	22,6	21,6	19,5

Таблиця В. 13

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
 ЗДО за когнітивно-смісловим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	сформованість знань про сутність та види цінностей, психолого-	сформованість знань про сучасні технології навчання, виховання та	сформованість уявлень майбутніх фахівців про систему власних	Загальні дані за когнітивно- смісловим критерієм
-----------------------------	---	--	---	---

	педагогічні механізми формування ціннісно-смилових орієнтацій особистості	розвитку дошкільників на аксіологічних засадах та способи їх реалізації	ціннісно-смилових орієнтацій, їхню змістовну наповненість та ієрархію.	
Високий	3,7	4,2	3,7	3,9
Середній	26,8	36,8	32,1	31,9
Низький	69,5	59	64,2	64,2

Таблиця В. 14

Рівень сформованості ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО за комунікативно-діяльнісним критерієм (у %)

Рівень /Критерій	здатність до реалізації адекватної моделі спілкування з оточуючими на основі суспільно визнаних норм, наявність комунікативних здібностей	здатність відтворювати необхідні цінності у процесі діяльності та спілкування, продукувати особистісні смисли у вигляді образу майбутнього, життєвих цілей	уміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства	Загальні дані за комунікативно-діяльнісним критерієм
Високий	25,3	7,9	2,6	11,9
Середній	63,2	39,5	43,2	48,6
Низький	11,5	52,6	54,2	39,5

Таблиця В. 15

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за рефлексійним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	здатність до критичного оцінювання цінностей, що пред'являються соціумом, власних дій	здатність до рефлексії власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій та її корегування	Загальні дані за рефлексивним критерієм
Високий	11,6	5,2	8,4
Середній	24,2	29,5	26,8
Низький	64,2	65,3	64,8

*Серія 4. Результати діагностики майбутніх вихователів ЗДО
четвертого року навчання (загальна кількість 167 здобувачів)*

Таблиця В.16

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за ціннісно-мотиваційним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	наявність інтересу до майбутньої професії та її цінностей, взаємодії з дітьми	прагнення до самоактуалізації, саморозвитку й самовдосконалення	Загальні дані за ціннісно-мотиваційним критерієм
Високий	34,7	15,6	25,2
Середній	47,9	49,7	48,8
Низький	17,4	34,7	26

Таблиця В. 17

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за емоційно-вольовим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	емоційно-позитивне ставлення до себе та інших	відчуття психологічного комфорту у процесі навчання та інших видів активностей	здатність доводити розпочату справу до логічного завершення	Загальні дані за емоційно-вольовим критерієм
Високий	30,5	30,5	15,6	25,5
Середній	38,4	54,5	49,7	47,5
Низький	31,1	15	34,7	27

Таблиця В. 18

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за когнітивно-смісловим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	сформованість знань про сутність та види цінностей, психолого-педагогічні механізми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості	сформованість знань про сучасні технології навчання, виховання та розвитку дошкільників на аксіологічних засадах та способи їх реалізації	сформованість уявлень майбутніх фахівців про систему власних ціннісно-сміслових орієнтацій, їхню змістовну наповненість та ієрархію.	Загальні дані за когнітивно-смісловим критерієм
Високий	7,8	16,8	7,8	10,8
Середній	30,5	59,9	30,5	40,3
Низький	61,7	23,3	61,7	48,9

Таблиця В. 19

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за комунікативно-діяльнісним критерієм (у %)

Рівень /Критерій	здатність до реалізації адекватної моделі спілкування з оточуючими на основі суспільно визнаних норм, наявність комунікативних здібностей	здатність відтворювати необхідні цінності у процесі діяльності та спілкування, продукувати особистісні смисли у вигляді образу майбутнього, життєвих цілей	уміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства	Загальні дані за комунікативно-діяльнісним критерієм
Високий	26,9	8,4	25,3	20,2
Середній	62,9	39,5	63,2	55,2
Низький	10,2	52,1	11,5	24,6

Таблиця В. 20

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за рефлексійним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	здатність до критичного оцінювання цінностей, що пред'являються соціумом, власних дій	здатність до рефлексії власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій та її корегування	Загальні дані за рефлексивним критерієм
Високий	15,6	15,6	15,6
Середній	53,3	31,1	42,2
Низький	31,1	53,3	42,2

ПОЛОЖЕННЯ

про Науково-методичний центр реалізації
концепції «Нова українська школа»

I. Загальні положення

1.1. Науково-методичний центр реалізації концепції «Нова українська школа» Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (далі – центр НУШ) є науково-методичною установою, яка здійснює підготовку та перепідготовку педагогічних працівників з дотриманням чинних вимог законодавства.

1.2. Центр НУШ оснащений сучасною навчально-науковою, матеріально-технічною базою, відповідає ідеям діджиталізації освіти, оскільки має необхідні медіа-засоби, доступ до мережі Інтернет, відповідне кадрове забезпечення.

1.3. Діяльність Центру НУШ здійснюється відповідно до таких законодавчих документів України: Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність», указами і розпорядженнями Президента України, постановами Кабінету Міністрів України, іншими нормативно-правовими документами, що регулюють діяльність системи освіти, цим Положенням.

1.4. Центр НУШ підпорядковується засновнику з усіх питань діяльності, а в частині методичного забезпечення системи підготовки педагогічних працівників освіти – Державному закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

1.5. Центр НУШ є структурним підрозділом Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

1.6. Створення, припинення діяльності, реорганізація та ліквідація Центру НУШ здійснюються у встановленому чинним законодавством порядку.

1.7. Колегіальним органом керівництва Центром НУШ є науково-методична рада.

II. Мета, основні принципи та функції діяльності Центру НУШ.

2.1. Метою діяльності Центру НУШ є організація методичної та наукової роботи, підвищення кваліфікації педагогічних працівників (учителів початкової та середньої ланок освіти, вихователів закладів дошкільної освіти різних типів, викладачів закладів вищої освіти), до реалізації Концепції «Нова українська школа»; організація розвитку їхньої творчої ініціативи, формування відповідних ціннісно-смыслових орієнтацій.

2.2. Організація діяльності Центру НУШ ґрунтується на таких засадничих принципах:

- демократизму та гуманізму;
- рівності;
- саморозвитку й самовдосконалення;
- науковості;
- систематичності;
- незалежності та прозорості;
- підтримки творчих ініціатив.

2.3. Функції Центру НУШ:

2.3.1. Стратегічні:

– прогностична – використання сучасних інноваційних педагогічних ідей, спрямованих на всебічне розкриття творчого потенціалу педагогів;

– корегувальна – оновлення й корекція інформації в галузі освіти, що змінюється в результаті трансформацій;

– компенсуюча – надання інформації, розширення знань щодо змін в сучасній системі освіти різних рівнів;

2.3.2. Організаційно-педагогічні:

– діагностична – моніторинг якості освіти загалом, освітнього процесу

на локальному рівні;

- проєктувальна – моделювання змісту, технологій підвищення кваліфікації педагогами;

- інформаційна – узагальнення педагогічного досвіду, упровадження його позитивних ідей в практику роботи закладів освіти.

III. Основні напрями і завдання діяльності Центру НУШ.

3.1. Діяльність Центру НУШ здійснюється за такими основними напрямами:

- методичне забезпечення системи підготовки та перепідготовки педагогічних працівників системи освіти;

- інформаційно-методичний супровід педагогічних працівників;

- консультування педагогічних працівників з проблем розвитку освіти на сучасному етапі,

3.2. Провідними завданнями діяльності Центру НУШ є:

3.2.1. Створення умов для творчої ініціативи та підвищення рівня педагогічної майстерності працівників освіти, удосконалення технологій у сукупності їх форм, методів засобів підвищення кваліфікації педагогів, у тому числі у форматі дистанційної освіти;

3.2.2. Координація взаємодії Центру НУШ з методичними кабінетами Міського та Районного відділу освіти;

3.2.3. Моніторинг якості освіти на рівні дошкільної, початкової й середньої ланок;

3.2.4. Дослідження освітніх потреб (наукових, методичних, організаційних) й надання практичної допомоги молодим фахівцям, іншим педагогам закладів вищої освіти;

3.2.5. Упровадження інноваційних педагогічних технологій смислового характеру, що передбачає ціннісно-смілова освітня парадигма;

3.2.6. Використання сучасних медіатехнологій у процесі підготовки та перепідготовки педагогів різних освітніх закладів;

3.2.7. Вивчення, узагальнення та впровадження у педагогічну практику

досвіду використання інноваційних технологій і сучасних форм організації освітнього процесу;

3.2.8. Формування медіабанку даних щодо результатів інноваційної діяльності педагогів, створення сучасних наукових, методичних матеріалів, медіапродуктів (відео, аудіо, презентацій, супроводу уроків та занять), фондів наукової, художньої, методичної, довідкової літератури й періодичних педагогічних видань;

3.2.9. Проведення масових заходів, спрямованих на поширення інформації щодо інноваційної роботи Центру НУШ, окремих педагогічних працівників, у тому числі профорієнтаційних заходів.

IV. Кадрове забезпечення Центру НУШ

4.1. Відповідно до нормативних та законодавчих вимог у Центрі НУШ можуть бути такі посади:

- директор;
- методист з початкової освіти;
- методисти з різних навчальних дисциплін (методики математики, методики природознавства, методики української мови й літератури, методики суспільствознавства, методики фізичної культури, технологій тощо).

4.2. Напрями і зміст діяльності методистів та інших працівників Центру НУШ регулюються посадовими інструкціями, залежать фаху, кваліфікації працівників.

4.3. У Центрі НУШ створюється бібліотека (медіатека).

4.4. У складі Центру НУШ можуть створюватися лабораторії, сектори та інші структурні підрозділи.

4.5. Центр НУШ очолює директор на добровільній основі, якого призначає / звільняється засновник ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

4.5.1. Директор:

- здійснює загальне керівництво діяльністю Центру НУШ, щорічно

готує план роботи, затверджує його в установленому порядку;

– формує структуру Центру НУШ, проводить співбесіду з потенційними працівниками Центру НУШ, розробляє посадові інструкції працівників, затверджує в установленому порядку.

V. Матеріально-технічне та фінансове забезпечення Центру.

5.1. Матеріально-технічне обладнання Центру НУШ здійснюється засновником, який забезпечує його необхідними будівлями, обладнанням, організовує ремонт приміщень, їх господарське обслуговування відповідно до затвердженого бюджету;

5.2. Щорічне фінансування Центру НУШ здійснюється засновником за рахунок бюджетів коштів, а також з інших джерел, не заборонено українським законодавством.

VI. Міжнародне співробітництво Центру НУШ.

Центр НУШ має право:

- ініціювати, організовувати та проводити Міжнародні науково-практичні конференції, методологічні семінари, вистави тощо,
- здійснювати взаємне стажування педагогічних працівників,
- укладати угоди про співпрацю на термін, визначений сторонами, реалізацію спільних проєктів, грантів тощо;
- запрошувати іноземних фахівців для читання лекцій, проведення майстер-класів тощо;
- здійснювати іншу міжнародну діяльність освітнього характеру, що не заборонено законодавством.

ПОЛОЖЕННЯ

про діяльність творчої лабораторії дошкільної освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології

1. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

1.1. Творча лабораторія дошкільної освіти (далі – лабораторія) є структурним підрозділом навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (далі – ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»).

1.2. Діяльність лабораторії спрямована на формування професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, викладачів вищої школи, розвитку їх творчих здібностей та формування в них ціннісно-смыслових орієнтацій шляхом вироблення відповідних умінь та навичок, зокрема: реалізації інноваційних педагогічних технологій взаємодії з дітьми раннього й дошкільного віку, виготовлення власних освітніх продуктів (дидактичного супроводу освітнього процесу в ЗДО, ЗВО, навчальних, методичних посібників, дидактичної наочності, медіа-продуктів тощо).

1.3. Лабораторія у своїй діяльності керується нормативними документами, а саме: Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України, нормативними документами Міністерства освіти і науки України, Статутом Університету, цим Положенням, а також іншими чинними нормативно-правими актами.

1.4. Рішення про створення, реорганізацію та ліквідацію Лабораторії ухвалюється Вченою радою Університету та вводиться в дію наказом ректора.

1.5. Лабораторія співпрацює з кафедрами, структурними підрозділами ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», закладами дошкільної освіти Луганської обл., іншими установами та організаціями м. Старобільськ Луганської обл. та України, зокрема ЗВО різного рівня акредитації.

2. ПРОВІДНІ ЗАВДАННЯ ТА ЗМІСТ РОБОТИ ЛАБОРАТОРІЇ

2.1. Провідною метою діяльності Лабораторії є формування професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, сприяння розвитку у них творчих здібностей, розкриття природного потенціалу та формування ціннісно-сміслових орієнтацій шляхом створення відповідного аксіологічно-сміслового освітнього середовища вишу.

2.2. Лабораторія є однією з баз для проведення практичних занять, самостійної та індивідуальної роботи зі здобувачами, методичної роботи з професорсько-викладацьким колективом кафедр, що задіяні у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО.

2.3. До провідних завдань діяльності Лабораторії віднесено:

– формування низки важливих компетентностей майбутніх вихователів ЗДО (аксіологічної, соціально-комунікативної, рефлексивної, діагностичної, прогностичної, методичної, організаційно-педагогічної, оздоровчо-профілактичної, дослідницької);

– створення комплексу умов для самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення майбутніх вихователів ЗДО;

– реалізація індивідуальної консультативної, методичної роботи зі здобувачами та викладачами;

– організація і проведення різних форм навчально-наукової, соціально-гуманітарної та дозвіллевої діяльності зі студентами (олімпіади, конкурси, педагогічні читання, конференції різних рівнів, батли, челенджі, виставки, акції тощо);

– проведення профорієнтаційної роботи викладачами та майбутніми вихователями ЗДО;

– згуртування студентського й викладацького колективів, формування корпоративного духу.

2.3. Провідними напрямками роботи Лабораторії є підготовка майбутніх вихователів ЗДО до виконання професійних функцій у майбутньому шляхом

взаємодії з різними соціальними інститутами (закладами освіти, культури, медичними закладами).

2.4. Зміст роботи Лабораторії:

– організація діяльності майбутніх вихователів ЗДО із виготовлення дидактичної наочності, у тому числі, медіа-продуктів, для дитячих садків (презентацій, медіа-супроводу занять, аудіо-, відео-записів, картки, плакати, фланелеграфи, бізі-борди тощо);

– організація діяльності професорсько-викладацького складу кафедр щодо удосконалення дидактичного супроводу навчальних дисциплін для забезпечення якості освітнього процесу ЗВО;

– організація роботи студентських гуртків, дитячої кімнати короткочасного перебування (для дітей співробітників та здобувачів);

– проведення науково-практичних конференцій, семінарів, тренінгів, майстер-класів, зустрічей із провідними науковцями та практикуючими вихователями, «круглих столів» для студентів.

2.5. Провідними формами роботи Лабораторії є:

– практичні та лабораторні заняття;

– науково-практичні конференції різних рівнів;

– науково-методологічні, науково-практичні, науково-методичні семінари;

– круглі столи;

– студентські гуртки;

– виставки;

– заняття з дітьми раннього й дошкільного віку;

– консультації.

3. СТРУКТУРА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ЛАБОРАТОРІЇ

3.1. Лабораторія функціонує як структурний підрозділ навчально-наукового інституту педагогіки і психології.

3.2. Лабораторія безпосередньо підпорядковується завідувачу та

директору навально-наукового інституту педагогіки і психології.

3.3. Загальне керівництво роботою Лабораторії здійснює його завідувач, який призначається на посаду та звільняється з неї наказом ректора ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».

3.4. Завідувач Лабораторії планує роботу відповідно до плану роботи навчально-наукового інституту педагогіки і психології, здійснює моніторинг його виконання.

3.5. Права та обов'язки співробітників Лабораторії визначаються посадовими інструкціями, затвердженими ректором ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».

4. ФІНАНСОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА МАЙНОВІ ВІДНОСИНИ НАВЧАЛЬНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ

4.1. Для реалізації завдань і функцій Лабораторії працівники мають право користуватися майном, що є на балансі ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».

Фінансування діяльності Лабораторії здійснюється за рахунок коштів спеціального фонду ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».

Перспективний План співпраці університету з соціальними інститутами

Етап	Напрямок роботи	Заклади-партнери	Зміст діяльності	Форми та методи роботи	Заходи
Адаптивно-пізнавальний	Соціально-гуманітарний	Заклади освіти (заклади дошкільної освіти, дитячі будинки), заклади охорони здоров'я (дитячі лікарні, дитячі будинки)	Участь в організації та проведенні святкових заходів для дітей раннього й дошкільної віку під керівництвом викладачів та студентів старших курсів	Свята, розваги, конкурси, вікторини, ігри; благодійні акції	«Всеукраїнський день дошкільця»; «Свято книги»; «День сім'ї» «Осінній ярмарок» «День Святого Миколая», «Всесвітній день жінок»; «Подаруй дитині свято», «Шкільник портфелік», «Крок на зустріч»
		Заклади культури (музеї, кінотеатри, театри)	Участь у культурних заходах міста та регіону	Перегляд медіатекстів (художні, документальні фільми), виставки, зустріч з видатними людьми	Згідно плану роботи закладів

Етап	Напрямок роботи	Заклади-партнери	Зміст діяльності	Форми та методи роботи	Заходи
	Науково-дослідний	Заклади освіти (заклади вищої освіти)	Відвідування лекцій видатних науковців	Лекції (он-лайн)	Лекції проф. Н. Гавриш, К. Крутій
Діяльнісно-технологічний	Навчальний Професійний	Заклади освіти (заклади дошкільної освіти)	Проведення занять у групах раннього й дошкільного віку у межах вивчення фахових методик під керівництвом викладачів та вихователів-практиків	Проведення занять, ігор, бесід, організація режимних моментів	<i>Орієнтовні теми занять для проведення у межах вивчення фахових методик (для дітей раннього віку, молодшого дошкільного віку):</i> «Здоровим будь», «Справжній друг», «Кольорова веселка», «Дивовижні фігури», «Дикі тварини» тощо.
	Соціально-гуманітарний	Заклади освіти (заклади дошкільної освіти, дитячі будинки), заклади охорони здоров'я (дитячі лікарні, дитячі будинки)	Участь в організації та проведенні святкових заходів для дітей раннього й дошкільного віку разом із студентами випускних курсів	Свята, розваги, конкурси, вікторини, ігри; благодійні акції	«День захисника Вітчизни», «Новорічна таємниця», «Клуб кмітливих дітлахів»; «Подаруй дитині книгу».

Етап	Напрямок роботи	Заклади-партнери	Зміст діяльності	Форми та методи роботи	Заходи
		Заклади культури (музеї, кінотеатри, театри)	Участь у культурних заходах міста та регіону	Перегляд медіатекстів (художні, документальні фільми), виставки, зустріч з видатними людьми	Згідно плану роботи закладів
	Науково-дослідний	Заклади освіти (заклади вищої освіти)	Залучення до науково-дослідної діяльності за межами університету під керівництвом викладачів випускової кафедри	Участь в олімпіадах, конкурсах, конференціях різних рівнів з відповідною публікацією матеріалів	Конкурс студентських наукових робіт (II тур); Всеукраїнська студентська олімпіада з «Дошкільної освіти» (II тур); Конференції «Педагогіка в системі гуманітарного знання» (м. Одеса); «Сучасна педагогіка: теорія методика, практика» (м. Харків).

Етап	Напрямок роботи	Заклади-партнери	Зміст діяльності	Форми та методи роботи	Заходи
Смислотворчий	Навчальний	Заклади освіти (заклади дошкільної освіти)	Проведення занять у групах раннього й дошкільного віку у межах вивчення фахових методик та виробничих практик під керівництвом вихователів-практиків	Проведення занять, ігор, бесід, організація режимних моментів	<p><i>Орієнтовні теми занять для проведення у межах вивчення фахових методик (для дітей середнього й старшого дошкільного віку):</i></p> <p>«Стежинкою здоров'я», «Ввічливі слова», «Пори року», «Веселі літери».</p> <p>Під час виробничої практики заняття проводяться згідно плану</p>
	Професійний				

Етап	Напрямок роботи	Заклади-партнери	Зміст діяльності	Форми та методи роботи	Заходи
	Соціально-гуманітарний	Заклади освіти (заклади дошкільної освіти, дитячі будинки), заклади охорони здоров'я (дитячі лікарні, дитячі будинки)	Ініціювання щодо організації та проведення святкових заходів для дітей раннього й дошкільної віку разом із залученням студентів молодших курсів	Свята, розваги, конкурси, вікторини, ігри; благодійні акції	«Всеукраїнський день дошкільця»; «Свято книги»; «День сім'ї» «Осінній ярмарок» «День Святого Миколая», «Всесвітній день жінок»; «День захисника Вітчизни», «Новорічна таємниця», «Клуб кмітливих дітлахів»; «Подаруй дитині свято», «Шкільник портфелік», «Крок на зустріч»
		Заклади культури (музеї, кінотеатри, театри)	Участь у культурних заходах міста та регіону	Перегляд медіатекстів (художні, документальні фільми), виставки, зустріч з видатними людьми	Згідно плану роботи закладів

Етап	Напрямок роботи	Заклади-партнери	Зміст діяльності	Форми та методи роботи	Заходи
	Науково-дослідний	Заклади освіти (заклади вищої освіти)	Залучення до науково-дослідної діяльності за межами університету під керівництвом викладачів випускової кафедри	Участь в олімпіадах, конкурсах, конференціях різних рівнів з відповідною публікацією матеріалів, участь у лекціях видатних учених (он-лайн)	Конкурс студентських наукових робіт (II тур); Всеукраїнська студентська олімпіада з «Дошкільної освіти» (II тур); Конференції «Педагогіка в системі гуманітарного знання» (м. Запоріжжя); «Проблеми реформування педагогічної науки й освіти» (м. Ужгород); прослуховування лекцій Н. Гавриш (щодо реалізації програми «Упевнений старт»).

**Перелік зображень для написання есе за картиною
(у межах студентської олімпіади для здобувачів 1-2 років навчання)**



Рис. 1.



Рис. 2

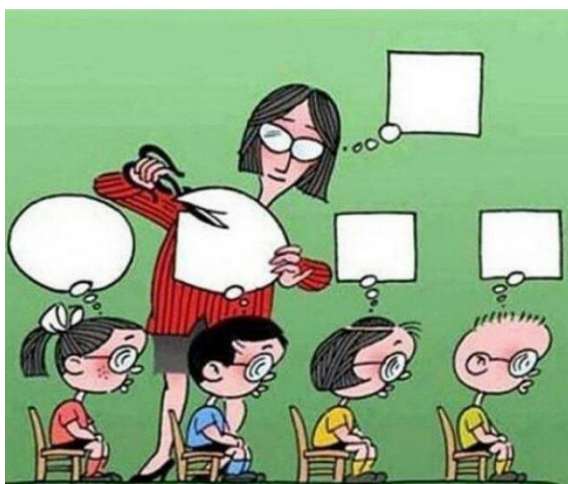


Рис. 3

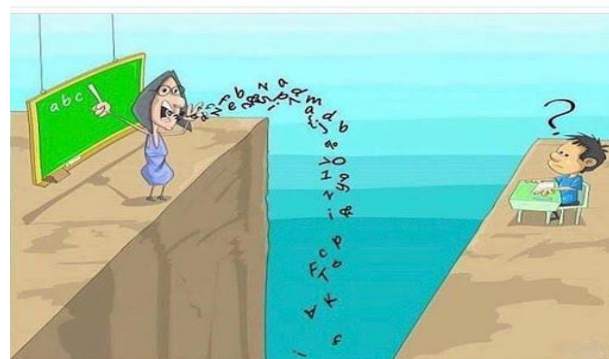


Рис. 4



Рис. 5



Рис. 6

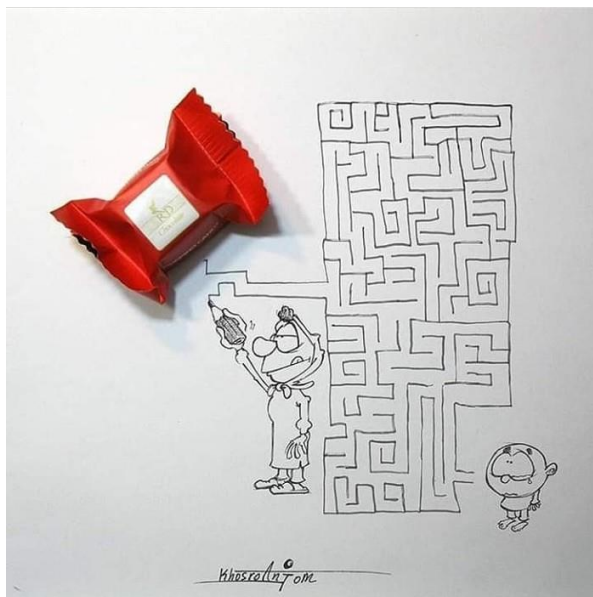


Рис. 7

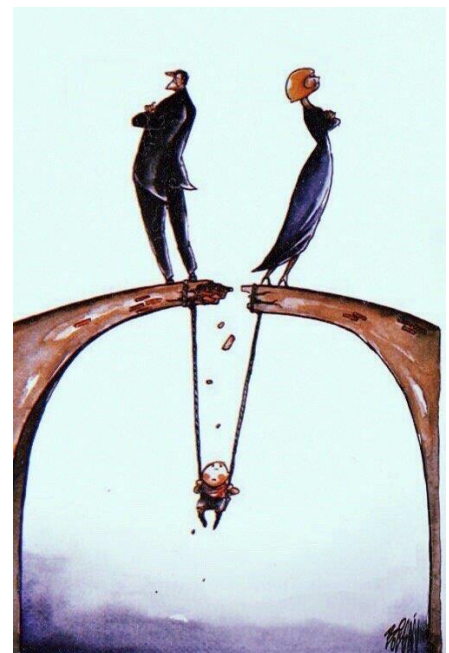


Рис 8.

Перелік медіа-текстів (художніх фільмів, мультиплікаційних фільмів, художніх текстів), використаних в експерименті для перегляду та обговорення

Художні фільми

Педагогічна поема» (режисери – Мячеслава Мєвська, Олексій Маслюков, 1955 р.);

- «Зірочки на Землі» (режисер – Аамір Хан, 2007 р.);
- «Хлопчик у смугастій піжамі» (режисер – Марк Херман, 2008 р.);
- «Поховайте мене під плінтусом» (режисер – Сергій Снежкін, 2009 р.);
- «Замок із скла» (режисер – Дестін Креттор, 2017 р.);
- «Нелюбов» (режисер – Андрій Звягінцев, 2017 р.);
- «Король говорить» (режисер – Том Хупер, 2010 р.);
- «У гонитві за щастя» (режисер – режисер Габріеле Муччино, 2006 р.);
- «Посмішка Мона Лізи» (режисер – Майк Ньюел, 2003 р.);
- «Целитель Адамс (режисер – Том Шедьяк, 1998 р.);
- «Дорога Олено Сергіївно» (режисер – Ельдар Рязанов, 1988 р.);
- «Голос монстра» (режисер – Хуан Антоніо Байон, 2016 р.);
- «Прощавай, Кристофер Робін» (режисер – Саймон Кертіс, 2017 р.);
- «Обдарована» (режисер – Марк Уєбб, 2017 р.);
- «Лабіринт Фавна» (режисер – Гільєрмо дельТоро, 2006 р.).

Мультиплікаційні фільми

- «Головоломка» (режисери: Піт Доктер, Роні дел Кармен, 2015 р.);
- «Балерина» (режисери: Ерік Самер, Ерік Уорен, 2016 р.);
- «Пісочник» (режисер : Алан Баріларо, 2016 р.);
- «Ніколи не здавайся» (режисер: Дж. Мартін Ларсен, 2013 р.);
- «Батько і дочка (режисер: Міхаель Дюдок де Віт, 2000 р.).

Художні тексти

- „Замок из стекла” (Джанет Уолс);
- „Ежевичная зима” (Сара Джо);
- „Мой дедушка был вишней” (Нанетти Анджела);
- „Удивительное приключение кролика Эдварда” (Кейт ДиКамило);
- „Мальчик в полосатой пижаме” (Джон Бойн);
- „Маленький принц” (Антуан де Сент-Экзюпери);
- „Приютки” (Лидия Чарская);
- „Манюня” (Нарине Абгарян);
- „Записки куклы” (Варвара Андриевская);
- „Таинственный сад” (Фрэнсис Элиза Бернетт).
- „М’ятна казка” (О. Полярний);
- „Вафельне серце” (М. Парр);
- „Марія або що приховують сни” (А. Владимирова).

РОБОЧА ПРОГРАМА

«Аксіопедагогіка»



1. Назва дисципліни.

«Аксіопедагогіка»

2. Тип дисципліни.

За вибором

3. Рік (роки) навчання.

2-й

4. Семестр / семестри.

4

5. Кількість кредитів ECTS.

3

6. Відомості про викладача (викладачів).

Бадер Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти; svetmira23@meta.ua

7. Мета вивчення дисципліни (в термінах результату навчання й компетенції) формування в майбутніх фахівців аксіологічної компетентності як здатності упроваджувати освітній процес на аксіологічних засадах та моделювати й реалізовувати власну траєкторію життя з урахуванням постійного саморозвитку та самовдосконалення як вимоги часу.

У результаті вивчення дисципліни студент має

знати:

– сутність понять «цінність», «ціннісна орієнтація», «аксіологія», «аксіопедагогіка»;

– класифікації цінностей за певним критерієм;

– про сутність аксіологічного підходу в освіті;

- структуру ціннісно-сислової сфери особистості;
- предмет, завдання, принципи та закономірності аксіопедагогіки як науки;

- шляхи формування навчальних мотивів особистості;
- сутність педагогічних технологій формування ціннісно-сислових орієнтацій особистості на різних вікових етапах.

уміти:

- інтерпретувати цінності, визначати їх сутність та змістовну наповненість, критично осмислювати їх;

- визначати власні домінуючі цінності у структурі ціннісно-сислових орієнтацій, співвідносити їх з цінностями педагогічної професії;

- здійснювати моніторинг та корегування власної системи цінностей, психолого-педагогічний самоаналіз;

- будувати адекватну модель взаємодії з оточуючими на аксіологічних засадах;

- планувати власну діяльність для ефективного самоменеджменту;

- здійснювати критичну самооцінку власних дій в освітньому процесі та повсякденному житті.

7. Передумови (актуальні знання, необхідні для опанування дисципліни).

Базові знання з курсів «Вступ до фаху», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Загальна та вікова психологія».

8. Зміст дисципліни.

№	Змістовні модулі та їхня структура	Денна форма			
		Загальна кількість	Лекції	Практичні	Самостійн а робота
1.	Предмет, завдання, методологічні основи аксіопедагогіки. Аксіологічний підхід в освіті.	8	2	2	4

2.	Гене́за становлення аксіопедагогіки як науки.	10	2	2	6
3.	Цінності сучасної освіти: сутність, зміст та класифікація.	10	2	2	6
4.	Система освіти України: ціннісний аспект.	8	2	2	4
5.	Цілісний освітній процес в закладах освіти: сутність, структура, аксіологічні основи реалізації.	10	2	2	6
6.	Сучасний педагог як педагогічна цінність.	10	2	2	6
7.	Навчання як процесі смислотворення.	10	2	2	6
8.	Виховання як процес формування ціннісно-смилових орієнтацій особистості.	10	2	2	6
9.	Педагогічні технології формування ціннісно-смилових орієнтацій особистості.	14	2	4	8
Разом		90	18	20	52

9. Рекомендована література

Базова

1. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории: монография. Астрахань: Издательство Астраханского государственного университета, 2004. 275 с.

2. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. К., 1997. С. 8 – 11.

3. Вознюк А. В., Дубасенюк А. А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011, 564 с.
4. Газман О. С., Вайсс Р. М., Крілова Н. Б. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования М. : Рос. гуманит. науч. фонд, 1995. 103 с.
5. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. К. : МАУП, 2000. 312 с.
6. Кучерявий О. Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти: навч. посіб. К. : НВП «Вид-во «Наукова думка» НАН України», 2011. 498 с.
7. Нариси з аксіології особистості : дитина і вихователь / Добровольська Л. П., Жейнова С. С., Канарова О. В. та ін.; за заг. ред. Ляпунової В. А. Мелітополь : ФОП Однорог Т. В., 2019. 144 с.
8. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности : учебное пособие. Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 1999. 92 с.
9. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: учеб. пособие. / Под ред. В. А. Слостенина. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
10. Слостёнин В. А., Чижакова Г. Введение в педагогическую аксиологию. М. : Академия. 2003. 188 с.

Допоміжна

1. Бадер С. О. Класифікація цінностей та ціннісно-смыслових орієнтацій особистості. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 14. Т. 1. 2019. С. 18–22.
2. Бадер С. О., Ліннік О. О. Управління педагогічними системами : навч. посіб. Луганськ : СПД Резніков В. С., 2011. 220 с.
3. Бочкарева О. В. Пространство дидактического диалога как смысл культуры. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. №7. С. 139–144.
4. Вишневський О. І. Теоретичні основи української педагогіки: навчальний посібник. К. : Знання, 2008. 566 с.

5. Голикова Т. В. Применение моральных дилемм в нравственном воспитании подростков : монография / Т. В. Голикова. Йошкар-Ола : МГПИ им. Н. К. Крупской, 2006. 192 с
 6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / К. : «Академвидав», 2004. 352 с.
 7. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. Житомир: Видво ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.
 8. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М. : Политиздат, 1986. 223 с.
 9. Кавалеров А. А. Цінність у соціокультурній трансформації: монографія. Одеса: Астропринт, 2001. 224 с.
 10. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації проф.-пед. освіти: монографія / за наук. ред. О. В. Уваркіної. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.
 11. Кремень В. Г. Перспективи розвитку освіти // Освіта і наука України: шляхи модернізації: (факти, роздуми, перспективи). К. : Грамота, 2003. 216 с.
 12. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія. К. : Знання України, 2003. 450 с.
 13. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія; за ред. д-ра пед. наук, проф., д. чл. АПН України М. Б. Євтуха; АПН України, Ін-т вищої освіти, Міжнар. екон.-гуманіт. ун-т ім. акад. С. Дем'янчука. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с.
- 9. Технології викладання та атестації.**

Діяльність студента:

- слухання лекцій;
- виступ з повідомленням, доповіддю на семінарі;
- участь у дискусії, діалозі на семінарі;
- самостійне конспектування першоджерел та їх аналіз;
- командна робота в групах та під час реалізації тренінгової технології;
- дослідно-творча робота.

Поточний контроль:

- письмова модульна контрольна робота (електронне тестування).

Форма семестрового контролю:

залік

10. Критерії оцінювання (у %).

Семестрову рейтингову оцінку розраховують, виходячи з критеріїв:

- письмова модульна контрольна робота – 40%;
- результати роботи на практичних заняттях – 40%;
- самостійна робота – 20%.

11. Мови викладання. Українська.

РОБОЧА ПРОГРАМА

навчальної дисципліни «Аксіологічні засади дошкільної освіти»



1. Назва дисципліни.

«Аксіологічні засади дошкільної освіти»

2. Тип дисципліни.

За вибором

3. Рік (роки) навчання.

3-й

4. Семестр / семестри.

6

5. Кількість кредитів ECTS.

3

6. Відомості про викладача (викладачів).

Бадер Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти; svetmira23@meta.ua

7. Мета вивчення дисципліни (в термінах результату навчання й компетенції) формування в майбутніх вихователів ЗДО ціннісно-смыслових орієнтацій, здатності до реалізації освітнього процесу в ЗДО на аксіологічних засадах, моделювати й реалізовувати власну траєкторію життя з урахуванням постійного саморозвитку та самовдосконалення як вимоги часу.

У результаті вивчення дисципліни студент має:

знати:

– сутність категорій «цінність», «ціннісно-смыслова парадигма освіти», «педагогічні цінності»;

– про сутність аксіологічного підходу в дошкільній освіті;

– структуру ціннісно-смыслові сфери особистості дитини дошкільного

віку;

– фактори та психолого-педагогічні механізми формування ціннісно-смислових орієнтацій дошкільників;

– сутність і зміст педагогічних технологій, що сприяють взаємодії з дітьми на аксіологічних засадах;

– форми та методи формування ціннісно-смислових орієнтацій дошкільників.

уміти:

– критично осмислювати цінності, що пред'являються з різних джерел інформації;

– упроваджувати освітній процес в ЗДО на з урахуванням ідей ціннісно-смиислової освітньої парадигми;

– співвідносити власну систему цінностей з ідеальним аксіологічним портретом вихователя дітей раннього й дошкільного віку;

– здійснювати моніторинг та корегування власної системи цінностей, психолого-педагогічний самоаналіз;

– будувати адекватну модель взаємодії з дітьми, їх батьками, колегами на аксіологічних засадах;

– планувати власну діяльність для ефективного самоменеджменту;

– здійснювати критичну самооцінку власних дій в освітньому процесі та повсякденному житті.

8. Передумови (актуальні знання, необхідні для опанування дисципліни).

Базові знання з курсів «Вступ до фаху», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Загальна та вікова психологія», зі спецкурсу «Аксіопедагогіка».

9.Зміст дисципліни.

№	Змістовні модулі та їхня структура	Денна форма			
		Загальна кількість	Лекції	Практичні	Самостійна робота
1.	Аксіологічний підхід в дошкільній освіті.	8	2	2	4
2.	Психологічні особливості розвитку дитини дошкільного віку.	18	4	4	10
3.	Сутність і структура ціннісних орієнтацій дошкільників.	10	2	2	6
4.	Фактори та психологічні механізми формування ціннісних орієнтацій дошкільників.	12	2	4	6
5.	Духовно-моральне виховання дошкільників.	8	2	2	4
6.	Сучасні технології навчання й виховання дошкільників: ціннісний аспект.	14	4	4	6
7.	Роль медіа-текстів у процесі формування ціннісних орієнтацій дошкільників.	10	2	2	6
8.	Аксіологічний портрет вихователя ЗДО	10	2	2	6
Разом		90	20	22	48

10. Рекомендована література

Базова

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш; авт. кол.: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та ін. – К., 2012. – Спецвип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу». – 30 с.

2. Галян О. І. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості на етапі дошкільного дитинства. Моральна свідомість та самосвідомість особистості : [монографія] / за ред. М. В. Савчина, І. М. Галяна. Дрогобич, 2009. С. 64–76.
3. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. К. : МАУП, 2000. 312 с.
4. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : [монограф.] К. : НПУ, 2005. 354 с.
5. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку). К. : Нора-прінт, 1996. 108 с.
6. Кучерявий О. Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти: навч. посіб. К. : НВП «Вид-во «Наукова думка» НАН України», 2011. 498 с.
7. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі» . Тернопіль : Мандрівець, 2014. 128 с.
8. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці : [монограф.]. Рівне : Волинські обереги, 2004. 248 с.

Допоміжна

- Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / К. : «Академвидав», 2004. 352 с.
- Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації проф.-пед. освіти: монографія / за наук. ред. О. В. Уваркіної. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.
- Ладивір С. О, Долинна О. П., Котирло В. П. Виховання гуманних почуттів у дітей. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 168 с
- Нариси з аксіології особистості : дитина і вихователь / Добровольська Л. П., Жейнова С. С., Канарова О. В. та ін.; за заг. ред. Ляпунової В. А. Мелітополь : ФОП Однорог Т. В., 2019. 144 с.
- Сластєнин В. А., Чижакова Г. Введение в педагогическую аксиологию. М. : Академия. 2003. 188 с.

12. Технології викладання та атестації.

Діяльність студента:

- слухання лекцій;
- виступ з повідомленням, доповіддю на семінарі;
- участь у дискусії, діалозі на семінарі;
- самостійне конспектування першоджерел та їх аналіз;
- командна робота в групах та під час реалізації тренінгової технології;
- дослідно-творча робота.

Поточний контроль:

- письмова модульна контрольна робота (електронне тестування).

Форма семестрового контролю:

залік

13. Критерії оцінювання (у %).

Семестрову рейтингову оцінку розраховують, виходячи з критеріїв:

- письмова модульна контрольна робота – 40%;
- результати роботи на практичних заняттях – 40%;
- самостійна робота – 20%.

14. Мови викладання.

Українська.

Приклади постів із соціальних мереж для обговорення у межах аудиторних занять

- Знаєте, що потрібно взяти з дитинства у доросле життя?
- Мрію...



Рис. 1



Рис. 2



Найцінніші речі в житті - ті, що ціни не мають.

Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5

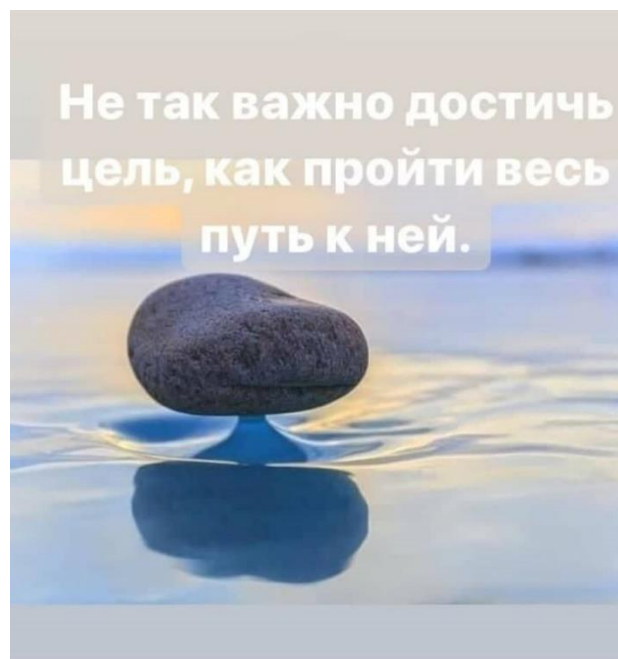


Рис. 6



Рис. 7

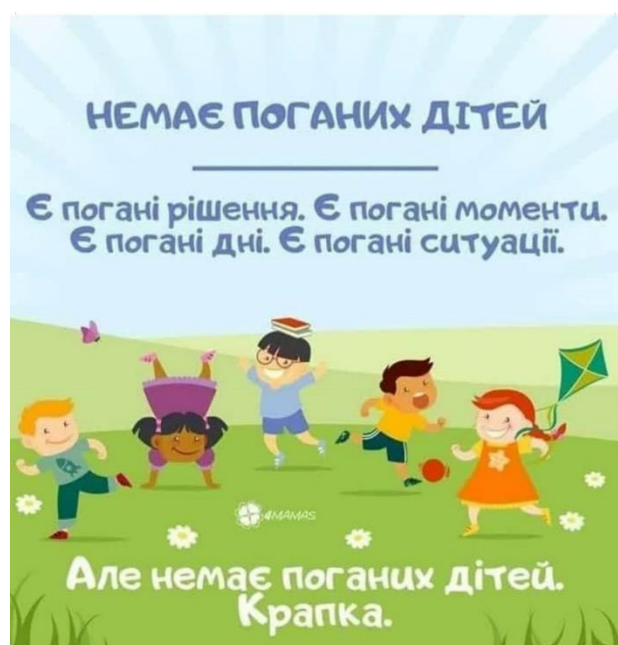


Рис. 8

Кількісні дані контрольного етапу дослідження

Серія 1. Результати діагностики майбутніх вихователів ЗДО

першого року навчання

(загальна кількість 322 здобувача, де 160 – КГ, 162 – ЕГ)

Таблиця М.1

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО за ціннісно-мотиваційним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	наявність інтересу до майбутньої професії та її цінностей, взаємодії з дітьми		прагнення до самоактуалізації, саморозвитку й самовдосконалення		Загальні дані за ціннісно-мотиваційним критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	48,8	46,3	46,8	49,4	47,8	47,8
Середній	36,9	40,7	33,8	43,8	35,4	42,3
Низький	14,4	13	19,4	6,8	16,8	9,9

Таблиця М.2

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО за емоційно-вольовим критерієм (у %)

Рівень/Критерій	емоційно-позитивне ставлення до себе та інших		відчуття психологічного комфорту у процесі навчання та інших видів активностей		здатність доводити розпочату справу до логічного завершення		Загальні дані за емоційно-вольовим критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	22,5	25,3	11,2	26	14,2	23,5	16	24,9
Середній	30	36,4	28,8	40	49,4	48,1	36,1	41,5
Низький	47,5	38,3	60	34	36,4	28,4	47,9	33,6

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за когнітивно-смісловим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	сформованість знань про сутність та види цінностей, психолого-педагогічні механізми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості		сформованість знань про сучасні технології навчання, виховання та розвитку дошкільників на аксіологічних засадах та способи їх реалізації		сформованість уявлень майбутніх фахівців про систему власних ціннісно-сміслових орієнтацій, їхню змістовну наповненість та ієрархію		Загальні дані за когнітивно-смісловим критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	0	3,1	0	0	0	3,1	0	2,1
Середній	8,1	12,3	8,1	21	6,9	14,8	7,7	16
Низький	91,9	84,6	91,9	79	93,1	82,1	92,3	81,9

Таблиця М.4

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за комунікативно-діяльнісним критерієм (у %)

Рівень /Критерій	здатність до реалізації адекватної моделі спілкування з оточуючими на основі суспільно визнаних норм, наявність комунікативних здібностей		здатність відтворювати необхідні цінності у процесі діяльності та спілкування, продукувати особистісні смисли у вигляді образу майбутнього, життєвих цілей		уміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства		Загальні дані за комунікативно-діяльнісним критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	15,6	26,5	0	0	0	0	5,2	8,8
Середній	51,9	60,5	30	30,9	15	16	32,3	35,8
Низький	32,5	13	70	69,1	85	84	62,5	55,4

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за рефлексійним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	здатність до критичного оцінювання цінностей, що пред'являються соціумом, власних дій		здатність до рефлексії власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій та її корегування		Загальні дані за рефлексивним критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	14,4	17,9	0	0	7,2	9
Середній	52,5	55,6	35	46,3	43,8	51
Низький	33,1	26,5	65	53,7	49	40

*Серія 2. Результати діагностики майбутніх вихователів ЗДО
другого року навчання*

(загальна кількість 322 здобувача, де 160 – КГ, 162 - ЕГ)

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за ціннісно-мотиваційним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	наявність інтересу до майбутньої професії та її цінностей, взаємодії з дітьми		прагнення до самоактуалізації, саморозвитку й самовдосконалення		Загальні дані за ціннісно-мотиваційним критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	18,1	36,4	20	34,7	19	35,6
Середній	51,9	61,1	51,9	61,7	51,9	61,4
Низький	30	2,5	28,1	3,7	29,1	3,1

Таблиця М. 7

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за емоційно-вольовим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	емоційно-позитивне ставлення до себе та інших		відчуття психологічного комфорту у процесі навчання та інших видів активностей		здатність доводити розпочату справу до логічного завершення		Загальні дані за емоційно-вольовим критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	22,5	30,9	20	37	20	31,5	20,8	33,1
Середній	55,6	61,1	49,4	55,6	49,4	43,8	51,5	53,5
Низький	21,9	8	30,6	7,4	30,6	24,7	27,7	13,4

Таблиця М.8

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за когнітивно-смісловим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	сформованість знань про сутність та види цінностей, психолого-педагогічні механізми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості		сформованість знань про сучасні технології навчання, виховання та розвитку дошкільників на аксіологічних засадах та способи їх реалізації		сформованість уявлень майбутніх фахівців про систему власних ціннісно-сміслових орієнтацій, їхню змістовну наповненість та ієрархію		Загальні дані за когнітивно-смісловим критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	0	14	0	9,9	0	13	0	12,3
Середній	9,4	39,5	6,9	25,9	8,8	43,2	8,4	36,2
Низький	90,6	46,3	93,1	64,2	91,2	43,8	91,6	51,5

Таблиця М.9

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за комунікативно-діяльнісним критерієм (у %)

Рівень /Критерій	здатність до реалізації адекватної моделі спілкування з оточуючими на основі суспільно визнаних норм, наявність комунікативних здібностей		здатність відтворювати необхідні цінності у процесі діяльності та спілкування, продукувати особистісні смисли у вигляді образу майбутнього, життєвих цілей		уміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства		Загальні дані за комунікативно-діяльнісним критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	20	29	0	9,3	0	9,3	6,7	15,8
Середній	55	66	35	55	35	55	41,7	58,7
Низький	25	5	65	35,7	65	35,7	51,6	25,5

Таблиця М. 10

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за рефлексійним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	здатність до критичного оцінювання цінностей, що пред'являються соціумом, власних дій		здатність до рефлексії власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій та її корегування		Загальні дані за рефлексивним критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	19,4	29,6	0	11,1	9,7	20,3
Середній	48,8	58,6	36,9	40,7	42,8	49,7
Низький	31,8	11,8	63,1	48,2	47,5	30

Серія 3. Результати діагностики майбутніх вихователів ЗДО

третього року навчання

(загальна кількість 322 здобувача, де 160 – КГ, 162 – ЕГ)

Таблиця М. 11

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО за ціннісно-мотиваційним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	наявність інтересу до майбутньої професії та її цінностей, взаємодії з дітьми		прагнення до самоактуалізації, саморозвитку й самовдосконалення		Загальні дані за ціннісно-мотиваційним критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	15,6	38,3	15,6	46,3	15,6	42,3
Середній	50	56,8	43,1	48,2	46,6	52,5
Низький	34,4	4,9	41,3	5,5	37,8	5,2

Таблиця М. 12

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО за емоційно-вольовим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	емоційно-позитивне ставлення до себе та інших		відчуття психологічного комфорту у процесі навчання та інших видів активностей		здатність доводити розпочату справу до логічного завершення		Загальні дані за емоційно-вольовим критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	25,6	40,7	20	40,7	20	38,3	21,9	39,9
Середній	55,6	55,6	45,6	55,6	49,4	54,3	50,2	55,2
Низький	18,8	3,7	34,4	3,7	30,6	7,4	27,9	4,9

Таблиця М. 13

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за когнітивно-смісловим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	сформованість знань про сутність та види цінностей, психолого-педагогічні механізми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості		сформованість знань про сучасні технології навчання, виховання та розвитку дошкільників на аксіологічних засадах та способи їх реалізації		сформованість уявлень майбутніх фахівців про систему власних ціннісно-сміслових орієнтацій, їхню змістовну наповненість та ієрархію		Загальні дані за когнітивно-смісловим критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	3,8	21	7,5	20,4	5	21,6	5,4	21
Середній	15,6	42,6	35	43,8	18,8	43,2	23,1	43,2
Низький	80,6	36,4	57,5	35,8	76,3	35,2	71,5	35,8

Таблиця М. 14

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за комунікативно-діяльнісним критерієм (у %)

Рівень /Критерій	здатність до реалізації адекватної моделі спілкування з оточуючими на основі суспільно визнаних норм, наявність комунікативних здібностей		здатність відтворювати необхідні цінності у процесі діяльності та спілкування, продукувати особистісні смисли у вигляді образу майбутнього, життєвих цілей		уміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства		Загальні дані за комунікативно-діяльнісним критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	20,6	33,3	6,2	15,4	5	25,9	10,6	24,8
Середній	56,3	61,1	41,3	49,4	19,4	41,4	39	50,6
Низький	23,1	5,6	52,5	35,8	75,6	32,7	50,4	24,6

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за рефлексійним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	здатність до критичного оцінювання цінностей, що пред'являються соціумом, власних дій		здатність до рефлексії власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій та її корегування		Загальні дані за рефлексивним критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	18,1	35,8	6,9	26,6	12,5	31,2
Середній	52,5	58	46,8	54,3	49,7	56,3
Низький	29,4	5,6	46,3	19,2	37,8	12,5

Серія 4. Результати діагностики майбутніх вихователів ЗДО

четвертого року навчання

(загальна кількість 322 здобувача, де 160 – КГ, 162 - ЕГ)

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за ціннісно-мотиваційним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	наявність інтересу до майбутньої професії та її цінностей, взаємодії з дітьми		прагнення до самоактуалізації, саморозвитку й самовдосконалення		Загальні дані за ціннісно-мотиваційним критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	22,5	51,2	19,8	54,9	21,2	53
Середній	38,8	46,3	38,3	42,6	38,5	44,5
Низький	38,7	2,5	41,9	2,5	40,3	2,5

Таблиця М. 17

Рівень сформованості ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за емоційно-вольовим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	емоційно-позитивне ставлення до себе та інших		відчуття психологічного комфорту у процесі навчання та інших видів активностей		здатність доводити розпочату справу до логічного завершення		Загальні дані за емоційно-вольовим критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	24,4	42	24,4	48,8	17,5	37,7	22,1	42,8
Середній	51,2	54,3	50	46,9	51,2	61,1	50,8	54,1
Низький	24,4	3,7	25,6	4,3	31,3	1,2	27,1	3,1

Таблиця М. 18

Рівень сформованості ціннісно-смилових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за когнітивно-смиловим критерієм (у %)

Рівень /Критерій	сформованість знань про сутність та види цінностей, психолого-педагогічні механізми формування ціннісно-смилових орієнтацій особистості		сформованість знань про сучасні технології навчання, виховання та розвитку дошкільників на аксіологічних засадах та способи їх реалізації		сформованість уявлень майбутніх фахівців про систему власних ціннісно-смилових орієнтацій, їхню змістовну наповненість та ієрархію		Загальні дані за когнітивно-смиловим критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	6,3	40,7	9,4	40,7	6,3	37	7,3	39,5
Середній	25	54,4	37,5	54,4	24,4	54,4	29	54,4
Низький	68,7	4,9	53,1	4,9	69,3	8,6	63,7	6,1

Таблиця М. 19

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за комунікативно-діяльнісним критерієм (у %)

Рівень /Критерій	здатність до реалізації адекватної моделі спілкування з оточуючими на основі суспільно визнаних норм, наявність комунікативних здібностей		здатність відтворювати необхідні цінності у процесі діяльності та спілкування, продукувати особистісні смисли у вигляді образу майбутнього, життєвих цілей		уміння взаємодіяти з дошкільниками на засадах партнерства		Загальні дані за комунікативно-діяльнісним критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	27,5	40,7	13,1	33,3	24,4	35,8	21,7	36,6
Середній	55	46,4	45,6	61,7	34,4	49,4	45	52,5
Низький	17,5	12,9	41,3	5	41,2	14,8	33,3	10,9

Таблиця М. 20

Рівень сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів
ЗДО за рефлексійним критерієм (у %)

Рівень/Критерій	здатність до критичного оцінювання цінностей, що пред'являються соціумом, власних дій		здатність до рефлексії власної системи ціннісно-сміслових орієнтацій та її корегування		Загальні дані за рефлексивним критерієм	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	15,7	42,6	12,4	32,1	14,1	37,4
Середній	48,7	54,9	30,6	53,7	39,6	54,3
Низький	35,6	2,5	57	14,2	46,3	8,3