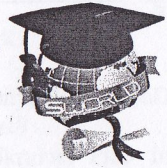

SWorld
Germany



Balendr A.V., Katerynychuk I.S., Kukfi A.M., Polenova G.T., Seledtsov A.M., Chubina T. et al.

WISSENSCHAFT FÜR DEN MODERNEN MENSCHEN
ERZIEHUNG, PSYCHOLOGIE, PHILOSOPHIE, PHILOLOGIE, KUNSTGESCHICHTE
SCIENCE FOR MODERN MAN
EDUCATION, PSYCHOLOGY, PHILOSOPHY, PHILOLOGY, ART HISTORY

Monographic series «European Sciences»

Book 4. Part 7.

In internationalen wissenschaftlich-geometrischen Datenbanken enthalten
Included in International scientometric databases

MONOGRAPHIE
MONOGRAPH

Authors:

Akimenko G.V. (9), Anisimova O.E. (1), Balendr A.V. (5), Borisovskaya I.V. (14), Buturlina O. (3), Vakulyk I. (12), Vekua O.V. (15), Dovhal S. (3), Yefimova O.M. (6), Zaika V.M. (10), Zarivna O.T. (6), Zuev V.N. (11), Katerynchuk I.S. (5), Kirina Y.Y. (9), Kovalenko O. (16), Komarnytska O.I. (5), Kornytska Y.A. (4), Kosiak S. (8), Kukh A.M. (2), Kukh O.M. (2), Lysokolenko T. (3), Markiv O.T. (6), Morgun V.F. (10), Ordynska I.Y. (5), Pilipets A.V. (14), Polenova G.T. (13), Seledtsov A.M. (9), Spirikina O. (8), Taranova E.N. (14), Khymai N.I. (6), Chepurna S.P. (7), Chubina T. (8), Shalova N.S. (6)

Wissenschaft für den modernen Menschen: erziehung, psychologie, philosophie, philologie, kunstgeschichte. Monografische Reihe «Europäische Wissenschaft». Buch 4. Teil 7. 2021.

Science for modern man: education, psychology, philosophy, philology, art history. Monographic series «European Science». Book 4. Part 7. 2021.

ISBN 978-3-949059-15-5

DOI: 10.30890/2709-2313.2021-04-07

Published by:

ScientificWorld-NetAkhatAV

Lußstr. 13

76227 Karlsruhe, Germany

in conjunction with Institute «SESE»

e-mail: orgcom@sworld.education

site: www.sworld.education

Copyright © Authors, 2021

Copyright © Drawing up & Design. ScientificWorld-NetAkhatAV, 2021



ÜBER DIE AUTOREN / ABOUT THE AUTHORS

1. *Akimenko Galina Vasilyevna*, Kemerovo State Medical University, Russia, PhD in Historical Sciences, assistant professor - *Chapter 9 (co-authored)*
2. *Anisimova Olena Eduardivna*, Kherson State University, Ukraine, PhD in pedagogical sciences, assistant professor - *Chapter 1*
3. *Balendr Andrii Vasyliovych*, National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky, Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, assistant professor - *Chapter 5 (co-authored)*
4. *Borisovskaya Irina Valentinovna*, NRU BelSU, Russia, PhD in Philology, assistant professor - *Chapter 14 (co-authored)*
5. *Buturlina Oksana*, Head of the Department of Information and Educational Projects Management Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council. Dnipro. Ukraine, PhD, Prof. Asoc. - *Chapter 3 (co-authored)*
6. *Vakulyk Iryna*, National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine, Ukraine, PhD in Philology, assistant professor - *Chapter 12*
7. *Vekua Oksana Vitalevna*, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine, PhD in Philology, assistant professor - *Chapter 15*
8. *Dovhal Serhii*, Department of Information and Educational Projects Management, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council. Dnipro. Ukraine, PhD, Prof. Asoc., - *Chapter 3 (co-authored)*
9. *Yefimova Olha Mykolayivna*, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Ukraine, PhD in pedagogical sciences, - *Chapter 6 (co-authored)*
10. *Zaika Vitalii Mykolaiovych*, Poltava Institute of Economics and Law of the University "Ukraine", Ukraine, PhD in Psychology, - *Chapter 10 (co-authored)*
11. *Zarivna Oksana Tymofiiivna*, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Ukraine, PhD in pedagogical sciences, assistant professor - *Chapter 6 (co-authored)*
12. *Zuev Vitaliy Nikolaevich*, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Ukraine, PhD in Philosophy, assistant professor - *Chapter 11*
13. *Katerynychuk Ivan Stepanovych*, National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky, Ukraine, Doctor of Technical Sciences, Professor - *Chapter 5 (co-authored)*
14. *Kirina Yulia Yurievna*, Russia, PhD in Medical Sciences, - *Chapter 9 (co-authored)*
15. *Kovalenko (Khursina) O.M.*, AKR "Baroque", Ukraine, Ph.D. in History of Arts, assistant professor - *Chapter 16*
16. *Komarnytska Oksana Ivanivna*, National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky, Ukraine, PhD in Philology, assistant professor - *Chapter 5 (co-authored)*



15.2. Themes of works of art within the time limits of the XIX - early XXI centuries	142
Conclusions	146

CHAPTER 16. FORMATION OF THE THEORY OF PERFORMING ART'S DIRECTING.

Introduction	147
16.1. Digitalization in the performing arts	147
16.2. Periodization of the formation of the theory of directing the performing arts	148
16.3. Theory and its obvious need for directing	149
16.4. Directions and "trends" of future theory	149
16.5. Definition and "functional" directing of performative spectacles	151
16.6. Theory from directors - theater practitioners	152
Conclusions	153
References	154



KAPITEL 1 / CHAPTER 1.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF
THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL
INSTITUTIONS FOR PARTNERSHIP INTERACTION IN PROFESSIONAL
ACTIVITY

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

DOI: 10.30890/2709-2313.2021-04-07-043

Введення

Вища педагогічна освіта України, що знаходиться сьогодні у центрі потужних змін, детермінованих реформуванням та модернізацією освітньої галузі, її динамічним рухом у напрямі євроінтеграції та інноваційного розвитку суспільства, відносить проблеми підготовки конкурентноспроможних компетентних фахівців до розряду першочергових і надактуальних. Стратегічні положення сучасної освітньої політики спрямовані на оптимізацію функціонування закладів вищої освіти шляхом створення належних умов для якісної професійної підготовки педагогів. Зокрема це стосується і майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО), одним із показників компетентності яких має стати готовність до партнерської взаємодії у подальшій професійній діяльності.

Потреба в удосконаленні механізмів професійної підготовки фахівців, суперечність між наявним і бажаним, очікуваним станом проблеми потребує визначення методологічних підходів, реалізація яких у системі вищої освіти сприятиме якісному вирішенню окреслених завдань.

У філософському енциклопедичному словнику подано таке тлумачення: «Методологія становить сукупність підходів, способів, методів, прийомів і процедур, що застосовуються у процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети» [25, с. 374].

1.1. Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Провідний методолог вітчизняної педагогічної науки С.У.Гончаренко трактував суть цього поняття як базову основу пізнання і перетворення реальної дійсності, в основі якої «загальна система теоретичних знань, що виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів та засобів реалізації наукового дослідження» [6, с. 66]. Аналіз й увиразнення принципів і підходів, що актуалізують нині досліджуваний напрям педагогічної теорії і практики, сприятиме забезпеченню ефективності наукового пошуку та результативності перетворювальної діяльності.

Основні теоретико-методологічні положення щодо розвитку професійної готовності педагогічних працівників у неперервній освіті розробили й обґрунтували вітчизняні (В. Андрущенко, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Олійник,



М.П. Пантюк) та іноземні (Р. Дейв, М. Ноулз, Р. Сміт) вчені. Роль вищої освіти у формуванні компетентного педагога висвітлено у працях Т. К. Завгородньої, Л.С. Петухової, О.Я.Савченко, О.І.Янкович, І.П.Яшук та ін. За результатами вивчення вітчизняного та світового досвіду діяльності закладів вищої освіти (Л.І. Морська, І.В.Стражнікова, Г.В.Товканець, М.І.Чепіль та ін.) було істотно розширено інформаційне поле, що впливає на формування сучасного змісту вищої освіти.

Застосування ефективних форм і методів підготовки вихователя до ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу розробляли А.М. Богуш [4, с. 271], Н.В. Гавриш [5], Н.В. Лисенко [17], Т.М. Степанова [22, с. 104] та ін. Вказане значно вплинуло на концептуальні положення, методологію нашого дослідження: зумовило необхідність зміщення акцентів у пріоритетах добору педагогічних принципів і підходів, реалізація яких має забезпечити якісну підготовку майбутніх вихователів ЗДО до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

1.2. Виклад основного матеріалу.

Студіювання відповідної джерельної бази дає підстави констатувати наявність потужного масиву напрацювань у сучасній педагогічній теорії з окреслених питань, серйозної уваги до методологічних засад проблеми професійної готовності фахівців дошкільної освіти. Ураховуючи специфіку роботи зі студентами педагогічних ЗВО, важливості набуває розгляд проблеми їх підготовки на сучасному етапі розвитку суспільства.

З огляду на багатоаспектність досліджуваного феномену «здатність до партнерської взаємодії», який розуміємо як інтегративне особистісне новоутворення професійно-особистісної сфери майбутнього вихователя ЗДО з певними сформованими якостями (суб'єктною позицією, комунікативним досвідом, теоретичною обізнаністю, ціннісно-смісловим ставленням до партнера, співрозмовника, успішність у професійній діяльності), важливо враховувати виявлені загальні і специфічні чинники впливу й створювати відповідні педагогічні умови. Зазначене надає можливості розуміння поняття «підготовка майбутніх вихователів ЗДО до партнерської взаємодії у вищій освіті» як відкритого, динамічного та телеологічного (цілеспрямованого) процесу у методологічному, змістовому і процесуальному аспектах.

Методологія нашого дослідження базується на: філософських (фундаментальних), загальнонаукових і конкретнонаукових теоріях, принципах і підходах. Водночас, змістовно-процесуальний аспект підготовки майбутніх вихователів ЗДО до партнерської взаємодії розглядається у трьох площинах: фундаменталізації, професіоналізації та універсалізації.

Сьогодні у системі вищої освіти спостерігається певний дизбаланс між окресленими компонентами. Зазначене відноситься до розряду важливих умов якісної професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти гармонійне поєднання універсальної підготовки, набуття науково-



дослідницького спрямування, всебічного, універсального світогляду (фундаментальний *складник), що забезпечує високий ступінь творчої самодіяльності педагога і формування власне педагогічних навичок і умінь; формування загальногуманітарного складу мислення, оволодіння випускниками університету новітніми методиками і технологіями педагогічної діяльності, орієнтацію навчання на рішення дидактичних, виховних і розвивальних завдань (інваріантний або вузькопрофесійний складник).

Вважаємо ефективним поєднання цих елементів з системою гнучких навичок, сформованість яких у здобувачів освіти дасть змогу вирішити проблему співвідношення навчання, виховання і розвитку, допоможе у розробленні індивідуальної траєкторії професійного зростання в майбутньому (варіативний або універсальний складник).

У подальшому будемо використовувати поняття «тріада» щодо структури збалансованої системи підготовки майбутніх вихователів ЗДО до партнерської взаємодії, що охоплює вищезазначені складники [28].

Методологічними орієнтирами у розв'язанні наукових завдань на фундаментальному рівні стали: філософські положення теорії наукового пізнання, що пояснюють єдність процесів, цілісність і взаємозалежність явищ об'єктивної реальності; теорії наукової творчості, що доводять унікальність результатів перетворювальної діяльності; концептуальні положення системного аналізу теорії й практики педагогічних процесів та ін. Також враховано ідеї людиноцентризму, педагогіки партнерства, принципи фундаменталізації та генералізації змісту освіти тощо.

Та передусім, для забезпечення оптимальних умов щодо сформованості відповідної готовності здобувачів освіти на сучасному етапі необхідною є реалізація принципів гуманізації та демократизації освіти. Саме на їх засадах можливим стає освоєння наукової інформаційної бази і сучасної методології осмислення дійсності, створення на цьому підґрунті вільних від стереотипів, сучасних неупереджених світоглядних уявлень і переконань, внутрішньої потреби особистості в саморозвитку і самоосвіті протягом життя в умовах утвердження демократичних цінностей.

Вищезазначені принципи в педагогічній теорії обґрунтували С.В. Гуменюк, В.Г. Кремінь, Б.М. Шиян та ін. Аналіз праць науковців засвідчує необхідність постійної уваги до проблеми гуманізації і демократизації процесу підготовки майбутніх вихователів до різних видів професійної діяльності, зокрема до партнерської взаємодії.

Особливістю забезпечення гуманізації і демократизації освітнього процесу в ЗВО Б. Шиян визнає можливість залучення студентів до вирішення проблем, їх безпосередню участь у виборі оптимального шляху професійного становлення та розвитку, що відбувається в тісній співпраці з науково-педагогічними працівниками. Останні, зі свого боку, мають урахувувати думки здобувачів освіти, дослухатися до їх позиції, критичних суджень та конструктивних ідей [27]. Усвідомлення сучасних освітніх вимог, розуміння проблем студентства, довіра між учасниками процесу сприятиме реалізації зазначених принципів та уможливить високу ефективність і результативність



партнерської взаємодії в подальшій професійній діяльності.

Розбудова системи підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти, організація освітнього процесу на гуманістичних і демократичних засадах передбачає передусім потенціал формування у здобувачів освіти гуманістичних цінностей молоді та створення умов для її вільного вибору, всебічного, гармонійного розвитку. Вони є визначальними, пріоритетними, а головне – наскрізними, такими, вплив яких поширюється на всі складники перетворювального процесу.

Отже, зупинимось на розкритті змісту та характеристик складників тріади, першим з яких є фундаментальний. Аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що у межах традиційної (класичної) університетської системи освіти фундаментальність розуміється як поглиблена підготовка за певним напрямом. Зокрема, цієї точки зору дотримується В.Кузнецова, на переконання якої фундаментальність передбачає: обґрунтування визначеного достатнього кола запитань з базових сфер знань даного напрямку науки та загальноосвітніх дисциплін, без чого не можна уявити інтелігентну людину; вивчення цього кола питань з повним обґрунтування, необхідними посиланнями, без логічних проміжків; визначення набору основних законів і понять, які слугують основою для вивчення дисциплін.

Відповідно до концепції О. Голубевої та А. Суханова «фундаментальність освіти» - це забезпечення різноманітної гуманітарної та природничо-наукової освіти на основі оволодіння фундаментальними знаннями. Фундаментальність підготовки передбачає оволодіння узагальненими видами діяльності, які забезпечують розв'язання численних завдань предметної сфери. Освіта є фундаментальною, якщо вона представляє процес нелінійної взаємодії людини з інтелектуальним середовищем, при цьому особистість сприймає це середовище як збагачення власного внутрішнього світу та завдяки цьому примножує потенціал самого середовища. Вищевказане є підставами для оптимізації викладацької діяльності ЗВО та трансформації змісту зазначеного напрямку професійної підготовки майбутніх учителів.

Учені визнають фундаментальними ті поняття, що відображають фундаментальні властивості навколишньої дійсності, виступають універсальними засобами її пізнання, дають інформацію про загальні властивості матерії [23]. Оскільки завданням фундаментальної освіти є забезпечення оптимальних умов для виховання гнучкого та багатогранного наукового мислення, визнаємо надважливим передусім реалізацію принципів фундаменталізації та генералізації змісту освіти. Тож відразу маємо розмежувати поняття «фундаментальна підготовка» та «фундаменталізація змісту освіти».

Під фундаменталізацією змісту освіти більшість дослідників розуміють об'єднання програмного матеріалу навколо фундаментальних ідей, законів, понять конкретної науки (Н.О. Гладушина, С.У. Гончаренко, В.Р. Ільченко, А.В. Степанюк та ін.). На думку А.В. Степанюк, фундаменталізація змісту освіти як принцип сприяє максимальному розкриттю взаємозв'язку між вихідними положеннями орієнтації та структурою об'єктивної реальності [23].



С.Ф. Клепко вважає, що основу фундаменталізації змісту освіти мають складати знання, які сприяють порозумінню з іншими людьми, інтенсивній інтеграції особистості в соціум та дають змогу почуватися їй вільною, що позитивно впливає на самовизначення, самоствердження і самореалізацію, тобто успішність у майбутній професії [10, С. 13]. Оскільки ознаками фундаменталізації є цілісність, повнота та інтеграція різнорівневих знань (філософських, загальнокультурних, психолого-педагогічних та спеціальних), високий рівень узагальнення і водночас актуалізація здобутих професійних компетенцій, її забезпечення в освітньому процесі закладів вищої освіти є обов'язковою умовою ефективності розробленої нами системи.

А.В. Степанюк у своїх дослідженнях акцентує на суголосності контенту понять «фундаменталізація» і «генералізація», водночас розмежовуючи їх. Принцип генералізації знань діє при вивченні основ різних наук. Генералізація як «постійно діючий у науці чинник зменшення обсягу знань шляхом перетворення їх змісту» [23, С. 121], відбувається не у вигляді лінійного збільшення знань, коли до наявного змісту певної науки, зокрема педагогічної, додаються нові поняття, закони, теорії, після чого все підлягає узагальненню. Натомість йдеться про ущільнення новими теоретичними знаннями, що впливають на попередні та трансформують їх.

Реалізацію принципу генералізації змісту освіти вчені пов'язують з такими актуальними методичними проблемами, як збільшення обсягу знань, скорочення терміну їх вивчення, потребою у більш компактному викладі навчального матеріалу. Генералізація саме і спрямована на виявлення того мінімуму знань, який дозволяє успішно вирішити освітні завдання, що стоять перед сучасним закладом освіти. Таким чином, принцип генералізації навчальних знань як принцип побудови змісту основних і спеціальних курсів для вивчення навчальних дисциплін означає вимогу «фіксувати в мінімальном обсязі знань такий зміст, що характеризується великим пізнавальним навантаженням» [23, С. 122]. Водночас він передбачає концентрацію матеріалу фактологічного характеру навколо певної основи знань. Своєрідний підхід до генералізації знань використано нами при проектуванні змісту системи підготовки майбутніх вихователів до партнерської взаємодії. Це дасть можливість студентам засвоювати необхідний теоретичний матеріал на вищому, метапредметному рівні, що істотно впливатиме на рівень їхньої професійної готовності.

Другий складник тріади – інваріантність. У контексті нашого дослідження ми будемо розуміти під терміном інваріантний (від латинського *invariantis* – незмінний) такий, що відрізняється значною стабільністю, стереотипністю. В ньому домінують: незалежність від зовнішніх впливів, спрямованість на збереження традицій; інтегративність і конвергентність процесів, їхня цілісність і узагальненість; недостатня гнучкість; прагнення до порядку і спадковості. Інваріантна частина (ядро) психолого-педагогічної підготовки забезпечує можливість науково-педагогічному працівникові привласнювати загальнокультурні та національні цінності, але при цьому формувати професійно значущі якості відповідно до сучасних вимог розвитку психолого-



педагогічної науки та практики шляхом їх трансформації відповідно до нових суспільних умов [28].

Тож інваріантний складник спрямований на забезпечення професіоналізації, що (від лат.) означає оволодіння професією [13, С. 17].

Генезу професіоналізації досліджували у другій половині ХХ століття Б. Ананьєв, Л. Божович, Б. Ломова та ін. Пізніше було обґрунтовано: психологічні основи суб'єктного становлення вчителя (Н. Кузьміна, А. Маркова, Р. Сміт); основні положення професіоналізації педагога в неперервній освіті (В. Андрущенко, Р. Дейв, І. Зязюн, О. Олійник, Є. Тонконога та ін.).

Поняття «професіоналізація педагога» пов'язують із професійним навчанням та визначають його контент у педагогічній теорії: Т.Л. Миронова (як спеціальну професійну підготовку суб'єкта до майбутньої професійної діяльності) [16]. А.А. Деркач, В.Г. Зазикіна (як тривалий процес оволодіння професією вчителя в аксіологічному вимірі), [7], В.В. Примакова (як цілеспрямований процес становлення педагога і розвитку його професійної компетентності) [19]; К.О. Кікіньова (як здатність і готовність особи до здійснення різнорівневої професійної діяльності [9]; А.К. Маркова (як «процес наближення стану професійної діяльності особистості до професіограми (об'єктивних характеристик професійної діяльності, напрацьованих суспільством), до еталону моделі спеціаліста) [15, С. 63]. Оскільки професіоналізація передбачає комплексний і неперервний характер фахової підготовки майбутніх педагогічних працівників, то пов'язуємо його передусім з інваріантним складником розробленої нами системи.

Відсутність у вищій педагогічній освіті України цілісної системи формування у майбутніх вихователів готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності спрямовує на реалізацію загальнонаукових принципів дослідження проблеми, до яких відносимо передусім принципи системності, цілісності, моделювання.

Від часів античних філософів принцип системності визнається центральним і навіть визначальним у науковому дослідженні. Система (від грець. *systema* – ціле, складене з частин; поєднання) – це безліч елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним, утворюючи певну цілісність, єдність [21, С. 16].

Ідея системності, згідно твердженням науковців (Л.Берталамфі, Дж.Кешбі, С.Подмазін та ін.) полягає в тяжінні до синтезу елементів у концептуально-теоретичній конструкції й у виразнена конкретизацією понять «цілісність», «структура», «ієрархія» тощо. Суть принципу системності вчені вбачають у «реалізації вимог загальної теорії систем, згідно з якою кожен об'єкт у процесі його дослідження повинен розглядатися як велика і складна система і, одночасно, як елемент більш загальної системи» [21, С. 33]. Зазначене пояснює необхідність розгляду підготовки майбутніх вихователів ЗДО до партнерської взаємодії як відкритої складної динамічної системи та водночас як підсистеми професійної підготовки педагогічних працівників у закладах вищої освіти.

Оскільки цілісні системи гнучкі і динамічні, то вони характеризуються не тільки міцними зв'язками між елементами, але й здатні до утворення нових зв'язків, властивостей, стосунків, способів взаємодії [24, С. 7]. Принцип



системності надає процесу підготовки майбутніх вихователів до партнерської взаємодії міждисциплінарного, інтегрованого, цілеспрямованого характеру, окреслюючи водночас нові різноманітні напрями досліджень і можливості такої підготовки. Зазначене актуалізує реалізацію принципу цілісності в контексті нашого дослідження.

Відомо, що єдність на рівні цілісної системи характеризується наявністю нових притаманних системі та її елементам властивостей. Розуміння цілісності як внутрішнього прояву системи, якої вона набуває на певному етапі розвитку, актуалізує необхідність створення оптимальних умов для вирішення конкретного завдання або організації складного процесу [23]. Оскільки цілісність не є тотожним поняттям до системності, а виступає її внутрішньою характеристикою, актуальності набуває принцип цілісності (К.Ж. Гуз, В.В. Кузьменко, А.В. Степанюк та ін.). Формування у студентів системних знань в окресленому дослідницькому полі визнаємо основою його реалізації під час відповідної підготовки.

Цілісні знання А.В. Степанюк розглядає як такі, що адекватно відображають структуру аналізованих систем (предметів, об'єктів, явищ і подій), характеризуються показниками якості сформованих уявлень. Такими показниками науковець визначає системність, повноту та узагальненість кожного їх складника [23]. Отриманий під час професійної підготовки майбутнього вихователя досвід важливо аналізувати й оцінювати з точки зору цих показників.

Цілісність підготовки студентів до партнерської взаємодії у ЗДО забезпечить цілеспрямована комплексна діяльність з опанування здобувачами освіти системою фундаментальних, вузькопрофесійних знань, формування фахових умінь та сукупності універсальних (м'яких) навичок.

Дослідити явища і процеси, що не завжди піддаються безпосередньому вивченню можливо засобами моделювання. Воно допомагає виявити специфіку аналізованих освітніх явищ і процесів через розроблення концептуальної моделі. Моделювання як метод наукового пошуку зі своїми структурними компонентами уможливує здійснення дослідження від постановки завдання до переведення знань з моделі на оригінал (через її створення і перевірку на практиці) [26]. Зазначене детермінує розроблення структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх вихователів ЗДО до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

З огляду на розбіжності між наявними знаннями про новітні педагогічні підходи й технології та не достатньою готовністю випускників закладів вищої освіти до їхньої практичної реалізації, до конкретних наукових принципів у розв'язанні проблеми дослідження відносимо також принцип єдності теорії та практики, інтеграції, у межах яких розглядають підходи: компетентнісний, синергетичний, інтегрований, діяльнісний, праксеологічний, комунікативний.

Під впливом різних чинників компетентнісно орієнтована освіта спрямована на трансформацію мети, завдань і змісту освіти. Такий підхід переорієнтовує методологію класичної педагогіки в інноваційний вектор, що становить основу формування культури мислення молодого покоління на ідеях



життєтворчості [2]. Сутність компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх вихователів обґрунтували науковці П. Борисов, О. Дубасенюк, О.Я. Савченко та ін.). Його реалізація в контексті окресленого завдання корелює рівень їхньої готовності до партнерської взаємодії зі ступенем відповідності вимогам, що висуваються до такої діяльності.

Результатом упровадження компетентнісного підходу до відповідної підготовки має стати суттєве оновлення і розширення кола знань з проблеми, оволодіння уміннями і навичками впорядкування інформації, здатність творчо їх застосовувати для розв'язання освітніх проблем, розвитку й удосконалення педагогічної майстерності студентів.

Теорія самоорганізації складних систем І.Пригожина (синергетика) є теоретичним підґрунтям для визначення сучасних освітніх концепцій [2]. На всіх етапах підготовки майбутнього педагога до окресленої діяльності реалізація синергетичного підходу має забезпечити як високий рівень самоорганізації елементів системи, так і прогнозування результатів (відповідної готовності), що мають ознаки синергетичної системи. є ресурсом покращення очікуваного результату аналізованого процесу.

Синергетичний підхід до організації освітнього процесу взагалі та синергетичний ефект як бажаний результат його реалізації, є ресурсом для забезпечення певної рівноваги, гармонійної взаємодії всіх елементів системи, її компонентів, складників. Відповідно до висновків Д.Хена, сучасна освіта має зосередитись на питаннях: «розуміння взаємовідносин між людиною і навколишнім середовищем у контексті встановлення рівноваги; розуміння взаємовідносин між людиною і технологією в контексті «зупинитися, доки не пізно»; розуміння взаємовідносин між людиною і культурою в контексті гуманістичної перспективи» [22]. Вищезазначене дозволяє говорити про важливість реалізації у процесі підготовки майбутніх вихователів у ЗВО до партнерської взаємодії в професійній діяльності синергетичного підходу.

Водночас це наближує його до сутності поняття «інтеграція», що забезпечує цілісність і системність уявлень про об'єктивну реальність, передбачає тісний зв'язок теорії з практикою, взаємопроникнення знань з різних сфер життя.

Проблему інтеграції в різні часи досліджували науковці та педагоги Й. Герbart, А. Дістервег, Я. Коменський, К. Ушинський. Психологічні засади застосування інтегрованого підходу в системі навчання обґрунтували Л. Виготський, В. Давидов, С.Савенков та інші. Вплив інтеграції освіти на становлення особистості розглядали сучасні вчені С. Гончаренко, І. Козловська, В. Тименко та ін.

В. Кузьменко потрактовує поняття «інтеграція» як «стан взаємозв'язків та об'єднання окремих частин та функцій системи в єдине ціле, і як процес, який призводить до такого стану» [12, С. 48]. Суголосними є висновки М. Берулави, яка визначає інтеграцію як процес і результат взаємодії окремих дисциплін чи їх циклів, що зумовлює вдосконалення освітнього процесу [3, С. 52]. Погоджуючись із висновками дослідників і зважаючи на потенціал утворення в результаті цього процесу в студентів якісно нових узагальнених уявлень про



аналізовану проблему, вважаємо важливим забезпечити реалізацію інтегрованого підходу щодо формування готовності майбутніх вихователів до партнерської взаємодії в професійній діяльності.

I. Козловська визнає інтеграцію засобом переходу певної сукупності елементів у нову якість, що базується на відродженні природних, об'єктивно існуючих між елементами взаємозв'язків. Вчена визначає певні дидактичні положення, на яких повинна ґрунтуватися інтеграція. Основними серед них вона називає: наявність споріднених навчальних дисциплін та достатнього обсягу матеріалу в них; економічність, що полягає в концентрації навчального матеріалу, усуненні його дублювання; інтеграцію декількох навчальних предметів на базі одного з них; супідрядність функцій навчальних інтегровувальних курсів [11].

На думку М. Іванчук, реалізація в педагогічній практиці інтегрованого підходу сприяє організації співтворчості педагога і здобувача освіти, а відтак надає свободу вибору тематики занять, змісту, методів, прийомів і засобів, що застосовуються в організації відповідного напрямку професійної підготовки. Цей вибір залежить від мети і завдань кожного заняття, спецкурсу тощо [8, С. 10]. Реалізація інтегрованого підходу сприяє оптимізації процесу підготовки, інтенсифікації індивідуального розвитку кожного студента.

В основу діяльнісного підходу покладено організацію предметної діяльності, тобто форми активності, що передбачає здатність особистості до різнорівневих змін у реальності. Обґрунтувавши цей підхід у контексті педагогічних досліджень, науковці (О. Леонт'єв, О. Пехота, С. Рубінштейн, А. Старєва та ін.) акцентували на виключній ролі діяльності особистості у формуванні в неї ставлення до світу, через яке людина стає суб'єктом пізнання та перетворення дійсності. Розуміння діяльності як системи взаємодії особи з навколишнім світом конкретизується в науково-педагогічній площині як вузькопрофесійна наукова або навчально-пізнавальна форма активності індивіда. Адже діяльність, що є основою та водночас потужним засобом розвитку особистості, істотно впливає на характер перетворення об'єктивної реальності [2]. Реалізація цього підходу в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти дає змогу забезпечити їхню потребу в розширенні кола професійних уявлень, вмотивованість і готовність до партнерської взаємодії в педагогічній діяльності на основі практичного застосування отриманих під час відповідної підготовки умінь і навичок. Зазначене сприятиме сформованості у студентів низки вузькопрофесійних та універсальних (м'яких, гнучких) навичок, здатності до оптимізації своєї діяльності впродовж усієї педагогічної кар'єри.

Практика як основний критерій істини, актуалізує потребу в реалізації праксеологічного підходу, що є близьким за метою і завданнями до попереднього.

В основі праксеологічного підходу – виявлення принципів, структури й закономірностей організації ефективної діяльності, спрямованої на професіоналізацію здобувача освіти; тобто не тільки на засвоєння знань, а й на оволодіння певними вміннями, навичками професійної діяльності, які



дозволяють розв'язувати відповідні освітні завдання.

Його актуальність визначається відповідністю сучасним вимогам до педагогічної праці, де більшого значення надається сформованості «м'яких навичок», що дають змогу досягти у спіху в професійній діяльності. Зокрема, до них відносять: навички комунікації, лідерство, здатність працювати в команді, брати на себе відповідальність, діяти в екстремальних умовах, розв'язувати конфліктні ситуації, управляти своїм часом, критично мислити, креативність і та ін. Результатом реалізації підходу у системі відповідної підготовки має стати набуття студентами нових якостей: професійної самостійності, мобільності; що є важливими на етапах суб'єктного становлення, подальшого професійного зростання та сприятимуть успішному вирішенню різновекторних освітніх проблем.

Розгляд міжособистісних стосунків у площині «людина-людина», а саме: «педагог-вихованець», «педагог-педагог», «педагог-родина» тощо вимагає реалізації комунікативного підходу до впровадження системи відповідної підготовки студентів ЗВО. Він передбачає різноаспектність взаємодії у професійному спілкуванні педагога (С. Омельчук, Т. Сущенко), комунікації на уроках і в позакласній діяльності (С. Жила, Л. Марецька), контактах з представниками громади (Л. Савенкова). Називаючи цей підхід полісуб'єктним або діалогічним [2], результатом його реалізації дослідники визнають здатність майбутнього вихователя до ефективної комунікації з оточуючими та продуктивної взаємодії з ними.

Комунікативний досвід, що формується в умовах людської взаємодії, постійно оновлюється і значно розширюється в результаті спілкування та є обов'язковою передумовою комунікативної компетентності. Її ж основу становить комунікативний потенціал особистості, що віддзеркалює комунікативні можливості та впливає на якість, інтенсивність, успішність спілкування в різних галузях і напрямках життєдіяльності [14]. Відсутність або недостатній рівень розвитку комунікативної компетентності здобувача освіти можуть знівелювати дієвість розроблених нами системи і технології, тому цей підхід також є надважливим в організації відповідної навчально-пізнавальної діяльності.

Ефективність підготовки здобувача освіти до партнерської взаємодії вимагає своєрідного особистісно-смыслового наповнення процесу, розробленої системи та технології її реалізації в професійно зорієнтованому освітньому середовищі ЗВО. Зазначеного можливо досягнути через реалізацію принципів саморозвитку, у межах яких розглядають такі підходи: суб'єктний, аксіологічний, акмеологічний.

Специфіка підготовки фахівців до зазначеного виду педагогічної діяльності у закладі вищої освіти висуває на перший план і особистісно-орієнтований (або суб'єктний) підхід (І.Д. Бех, О.Я. Савченко, С.С. Подмазін, В.О. Сухомлинський та ін.). Його реалізація має забезпечити засвоєння студентами основних положень теорії педагогічної взаємодії, оволодіння інтерактивними формами і методами організації освітньої діяльності дітей дошкільного віку. Задоволення особистих професійних інтересів майбутнього вихователя у цьому напрямі,



Його самоініціативне навчання у закладах вищої освіти можливе за умови реалізації підходу на індивідуальному, особистісному і суб'єктному рівнях. Результатом має стати розвиток здібностей та формування пізнавальних процесів, особистісних якостей у майбутніх педагогів, що сприятиме успішному виконанню професійної діяльності [2]. Тому через усвідомлення важливості готовності до партнерської взаємодії треба викликати зацікавленість у майбутнього вихователя та організувати процес підготовки педагога до виконання такої діяльності з урахуванням особистісних підстав, визнання унікальності кожного, опори на рефлексію та самокорекцію. Перевагами особистісно-орієнтованого навчання є різноманіття методик, способів організації освітнього процесу за різним ступенем складності, визнання і переоцінка життєвих цінностей, позитивне ставлення студентів до навколишнього світу.

Специфіка педагогічної професії визначає духовний світ фахівця фундаментом його професіоналізації. Духовно-моральний розвиток майбутнього вихователя в умовах викликів глобалізації, поширення філософських ідей загальнопланетарного світобачення набуває особливого значення, істотно випереджуючи за своєю значущістю професійне зростання. Вказане актуалізує аксіологічний підхід до процесу підготовки майбутніх вихователів до партнерської взаємодії з людьми, де кожен є безсумнівною цінністю у світі.

Аксіологія (від грецьк. «аксіо» - цінність) трактується як наука про цінності особистості [18]. У контексті ціннісного ставлення до знань, усвідомлення їх значущості в опануванні професією, важливим завданням підготовки майбутніх вихователів до партнерської взаємодії у ЗВО виступає формування у майбутніх вихователів поглядів і переконань на основі системи загальнолюдських та загальнокультурних цінностей.

Реалізація цього підходу є стрижневим у забезпеченні готовності студентів до тонкого процесу формування особистості, основу якого складає бачення і визнання унікальності й неповторності людини як складного, багатогранного утворення, яке не вичерпується її педагогічною діяльністю, а вимірюється системою цінностей, котрі вона сповідує.

Акмеологічний підхід (від грецьк. – «акме», означає «бути у повному розквіті, на найвищому ступені розвитку» [1]) також вважаємо важливим для розгляду і реалізації. Його суть обґрунтували науковці Є.П. Голобородько, І.А.Зязюн, О. Пехота та ін.. Основними чинниками впливу на характер партнерських стосунків у професійному становленні і зростанні майбутнього педагога визначають: особисті та освітньо-професійні досягнення студентів, їхній вік, стан здоров'я, моральні якості, вмотивованість як усвідомлення важливості партнерської взаємодії, уміння комунікувати, прагнення успіху тощо [2]. Майбутній вихователь ЗДО на етапах професійного становлення і розвитку має демонструвати зацікавлене й активне ставлення до професії та набуття нових фахових умінь. У подальшому це сприятиме прагненню відпрацьовувати навички ефективної комунікації для якісної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, постійному зростанню фахового рівня, і нарешті – ідосконаленню педагогічної майстерності нинішніх студентів.



На важливості забезпечення неперервного розвитку здобувача освіти його здібностей, індивідуальних потреб, можливостей самовдосконалення наголошують сучасні вчені. Розкриваючи проблеми теорії та практики підготовки майбутніх педагогічних працівників, їх професійного розвитку, вони зорієнтовують передусім на застосування інноваційних методів навчання студентської молоді, аналіз досвіду європейських країн з підготовки майбутніх працівників освіти, поглиблення ефективної підготовки до взаємодії фахівців із сім'єю та громадою, врахування системи цінностей та пріоритет ідей дитиноцентризму [20]. Тож важко розмежувати роль у відповідній підготовці акмеологічного та х'ютагогічного (сучасного підходу до неперервної самоосвіти як провідної форми освіти, що поєднує актуальні, зокрема альтернативні, практики в організації самоосвіти фахівця).

Третім складником тріади є варіативність. Варіативності властиві: гнучкість, інноваційна спрямованість, відкритість новому в науках і технологіях; динаміка внутрішніх процесів, їхня диференційованість і дивергентність, розчленованість і конкретність; нестійкість і залежність від зовнішніх змін; домінування диференційованого знання [29]. Варіативний складник виступає умовою індивідуального розвитку майбутніх фахівців, визначається індивідуальними запитамися й особливостями суб'єктів освітнього процесу, специфікою професії та дозволяє конструктивно вирішувати проблеми співвідношення навчання, розвитку і виховання, розробляти індивідуальну траєкторію професійного зростання. Вона передбачає сукупність спецкурсів, спецпрактикумів та ін, на яких формуються універсальні навички.

Нами розроблено програму спецкурсу «Технології організації партнерської взаємодії в освітньому процесі ЗДО». Її зміст і завдання спрямовано на формування у здобувачів освіти м'яких (гнучких) навичок, необхідних як для набуття ними навичок ефективної комунікації в умовах партнерської взаємодії у професійній діяльності майбутніх педагогів, так і для опанування системою універсальних навичок, важливих для соціалізації у мінливому світі, адаптації до змін у житті та здатності до продуктивного розв'язання проблемних ситуацій. Усе це не тільки сприяє професійному зростанню, але й покращує якість життя людини.

Всі три складники тріади тісно взаємопов'язані між собою. Якість окремого елемента впливає на загальний показник професійної компетентності. Високий рівень сформованості фундаментальних знань, умінь та навичок забезпечує можливість широко розуміти і гнучко застосовувати їх в залежності від освітньої ситуації. В свою чергу варіативність та інваріантність професійної діяльності спираються на фундаментальний складник та одночасно є підґрунтям для творчості, саморозвитку та мотивації до професійного зростання. Таким чином з'являється обов'язкова вимога – збалансованість усіх елементів тріади.

Важливою характеристикою аналізованої системи є її відкритість, що забезпечує якість підготовки та мобільність учасників освітнього процесу. Зокрема, професійна підготовка не обмежується стінами окремого університету чи факультету, а є синтезом результатів співпраці з роботодавцями, іноземними



партнерами, осередками неформальної освіти. Така взаємодія вважається можливою завдяки реальній та віртуальній співпраці закладів освіти та інших установ в реалізації науково-дослідницької роботи, освітньої діяльності, проектної співпраці [28].

Висновки

Таким чином, наукової дослідницької мети, яка полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад, розробленні та експериментальній перевірці системи підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до партнерської взаємодії у професійній діяльності, досягаємо шляхом контамінації вищезазначених методологічних принципів і підходів, системи конкретних методів, що застосовуються для вирішення окреслених нами дослідницьких завдань. Усебічність та цілісність дослідження простежимо через упровадження розробленої нами системи підготовки майбутнього вихователя ЗДО до партнерської взаємодії, яку складає тріада фундаментального, інваріантного та варіативного компонентів.

Отже, методологічний концепт розкриває взаємозв'язки між вищезазначеними методологічними принципами і підходами до підготовки майбутнього вихователя ЗДО до партнерської взаємодії та відтворює зміст, процес і результати впровадження обґрунтованої нами системи в особистісному аксіологічному вимірі. Вказане передбачає творче використання продуктивних ідей, теорій, досвіду, що вирішує аналізовану проблему на засадах вищезазначених педагогічних принципів і підходів.

Логіку дослідження визначає обґрунтування на основі комплексного підходу теоретико-методичних засад системи підготовки майбутніх фахівців до партнерської взаємодії, зокрема розгортання методологічних, структурно-функціональних, змістових та організаційно-методичних змін, що відбилися у розробленій нами технології, виявлених чинниках, окреслених педагогічних умовах.