

УДК 378.01.3–51:372.2] : 316.42(045)

ЛЕСІНА Тетяна Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
загальної педагогіки, дошкільної та
початкової освіти, Ізмаїльський державний
гуманітарний університет, Україна
e-mail: lessina_tanya@ukr.net

ПРО МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ

Анотація. порушено проблему вдосконалення професійної підготовки майбутнього вихователя до розвитку старшого дошкільника як суб'єкта соціальної дії. Актуалізовано увагу до методологічних орієнтирів, які дозволяють прогнозувати досягнення стійких позитивних результатів щодо запровадження у вищій школі конструктивної педагогічної стратегії у вищезокресленій площині. Сфокусовано увагу на взаємозв'язку, взаємозалежності й взаємообумовленості доміант синергетичного, аксіологічного, акмеологічного підходів задля комплексного осмислення своєрідності процесу підготовки майбутнього вихователя до розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії.

Ключові слова: методологія; рівні методології; підготовка майбутнього вихователя; діяльнісний підхід; компетентнісний підхід; взаємозв'язок наукових підходів; соціальні уміння і навички дошкільника; професійна підготовка вихователя.

Постановка проблеми. Концепція «Нова українська школа» актуалізує роль дошкільної ланки освіти в соціальному розвитку дитини, що є важливим складником її дошкільної зрілості. Науковці (А. Богуш, Е. Карпова, О. Листопад, М. Прокоф'єва, І. Рогальська, Т. Степанова) єдині у визнанні вирішального значення в цьому ракурсі особистісно-професійної готовності педагога-вихователя, що виступає результатом його професійної підготовки, зокрема, в умовах вищої школи. Натомість ще й досі поза увагою дослідників залишається всебічне вивчення здатності майбутнього вихователя успішно розвивати, зокрема, у старших дошкільників, соціальні вміння й навички. Між тим, саме сформованість означеного конструкту одночасно виступає як передумова і результат конструктивного соціального розвитку дитини на етапі її дошкільного дитинства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення й аналіз наукового фонду з вищезокресленої проблеми засвідчує про те, що деякі її аспекти все ж попутно перебували в полі зору дослідників. Так, на рівні практико-орієнтовного вивчення з'ясовано роль проектної діяльності старших дошкільників в аспекті формування їхньої пошукової активності – передумови соціального розвитку дитини (О. Борзенкова, П. Завада, О. Єрлик, О. Коплунська, Л. Мороз-Рокотова, Н. Ружина). Вивчалися й ресурси ігрової (Н. Луцан та ін.), мовленнєво-комунікативної (Ю. Руденко, О. Трифонова та ін.), художньо-естетичної (Л. Костюхіна, О. Соцька та ін.) різновидів діяльності, а також «поле цінностей» старшого дошкільника (Т. Піроженко, С. Якіменко та ін.) у соціальному його становленні. Водночас наявні здобутки дослідників не відтворюють цілісне наукове уявлення про особистісно-професійну здатність вихователя дошкільного закладу освіти компетентно розвивати дитину старшого дошкільного віку як суб'єкта соціальної дії.

Мета статі – обґрунтувати базове значення діяльнісного підходу в взаємодії з деякими іншими підходами, що складають теоретико-методологічні засади поглиблення наукових уявлень про підготовку студентів, які набувають у вищій спеціальності «Дошкільна освіта», до конструктивного розвитку соціальних умінь і навичок старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ставлячи за мету поглиблення наукових уявлень про феноменологію підготовки майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок старших дошкільників, важливо чітко визначитися в логіці й методах пізнання означеного конструкту.

Ми врахували доробок науковців, які зауважують на доцільності розрізняти певні рівні методології, а саме: 1) філософський, який навіть осмислюючи (наприклад, В. Штофф) за предметом вивчення, уважають спорідненим до теорії пізнання; відтак, досліджуваний нами процес має вивчатися в контексті принципів і законів діалектики; 2) загальнонауковий, що зобов'язує враховувати вектори загальнонаукових концепцій, які, зокрема, віддзеркалюють сутність розвитку будь-якого явища; йдеться про «єдність поступовості й наступності... виникнення нового і відносно повторення старого» (Г. Заїченко, І. Кальней, В. Статовський), про розуміння того, що набуття нових якісних новоутворень особистості вможливується через накопичення певних змін в їхній кількості, де припускається й поняття «стрибок» (С. Гончаренко, П. Олійник, В. Федорович); 3) конкретно-науковий, що деталізує своєрідність педагогічного явища, а відтак вимагає при концептуально-теоретичній побудові педагогічної стратегії підготовки майбутнього педагога-дошкільника, урахування ще й конкретики сфери професійної діяльності; 4) технолого-методичний рівень, який визначає дослідницький інструментарій, тобто йдеться про той сегмент, який (за В. Загвязинським) складає «наслідок», що репрезентує пояснення, інтерпретацію набутих емпіричних фактів, а також способи передбачення нових [1]. Отож, ученим задекларована методологічна вимога до дослідження сутності педагогічного процесу (явища), а саме – вибудовування педагогічної стратегії за певною логікою розгортання (опис – пояснення – прогнозування розвитку). Це слугує важливим методологічним орієнтиром при розробці педагогічної стратегії підготовки майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок старших дошкільників.

Намагаючись обґрунтувати вибір педагогічної стратегії дослідження процесу, який складає предмет нашої уваги і схарактеризувати ті методологічні засади, на яких ґрунтується траєкторія визначеної стратегії, варто уточнити змістове наповнення понять «закон», «закономірність», «підхід».

Аналіз наукових джерел (І. Бех, С. Гончаренко, З. Курлянд, Я. Найн, А. Новиков, А. Семенова, Р. Хмелюк та ін.) надає можливість зауважити на деяких узагальненнях: по-перше, закономірність трактується як видове по відношенню до поняття «закон», бо йдеться про взаємодію «руху» і «саморуху» будь-якого явища, а також про віддзеркалення в ньому «стійкості» і «повторювальності» у різних проміжках часу (як короткому, так і тривалому); по-друге, науковці стверджують про близькість понять «закон» і «закономірність», оскільки вбачають відображення суттєвих ознак будь-якого явища в цілому (тобто, як у його формуванні, так і у визначенні). Отож, закономірність виступає таким науковим конструктами, що в узагальненій формі «утримає» норму експериментування й виступає складником відповідної теорії й похідним по відношенню до методологічних принципів, які утворюють обрану освітню парадигму. Важливим є розуміння закону в об'єктивному смислі; реалізація ж відповідної закономірності вможливується за певних умов [2, с. 60–61]. Цікавим нам видається й те, що означені категорії вчені пов'язують ще й із сукупністю прийомів і способів вивчення чогось, тобто з феноменом «підхід», що «визначається певною ідеєю, концепцією, принципом і центрується на основних для нього поняттях».

Отож, будь-який підхід передбачає свої базові категорії, власну «виважену лексику» щодо трактування певного педагогічного явища.

У цьому сенсі важливою є позиція тих науковців (зокрема, Б. Гершинський, Ю. Козловський), які трактують методологічний принцип як керовану норму діяльності, що спрямована на досягнення поставлених цілей. Якщо ж мати на увазі методологічні принципи моделювання саме педагогічних явищ і систем, то йдеться про доречність

виокремлення, по-перше, групи принципів етапу цілепокладання (наприклад, при моделюванні процесу підготовки майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок старшого дошкільника як педагогічної системи, де відбувається взаємодія, взаємна відповідність і взаємозв'язок її компонентів) – доцільності, оптимальності, узаємообумовленості. По-друге, групи операційних принципів (наступності, діяльності, формалізації, імітації та проектування). По-третє – регулятивні принципи (об'єктивності та продуктивності); по-четверте, йдеться про групи принципів – умов, до яких відносять і принцип відповідності (наприклад, розгортання досліджуваного процесу відбувається за певною етапністю й рівневою характеристикою), і принцип невизначеності, який припускає, що результати розвитку компонентів розробленої педагогічної системи (зокрема, підготовки майбутніх вихователів до розвитку старшого дошкільника як суб'єкта соціальної дії) «не детально передбачувані» [3, с. 213–217].

Спираючись на вищезазначене і врахувавши психологічне положення про те, що «...особистість є внутрішнім агентом діяльності...», природного інтересу набуває діяльнісний підхід. Його сутність і особливості складають проблемне поле досліджень філософів (Г. Ареф'єва, В. Кремень, І. Фролов та ін.), психологів (Б. Анан'єв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) і педагогів (І. Зимня, Є. Клімов, В. Сластьонін та ін.). У контексті діяльнісного підходу психологи і педагоги (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Г. Щукіна та ін.) осмислюють діяльність із двох позицій: у нерозривній єдності з психічним розвитком особистості та у структурному вияві (тобто, диференціації понять «дія», «операція», «акт реальної життєдіяльності» – через мету, мотив, об'єкт, на який спрямована ця діяльність). Отож, учені вбачають конструктивність цього підходу здебільшого в тому, що він орієнтує не на те, щоб «передати знання і сформувати відповідні вміння особистості щодо їх застосування», йдеться про розв'язання саме принципово важливого завдання: сформувати такий різновид діяльності особистості, який від початку містить задану систему знань і забезпечує здатність використати нею ці знання в заздалегідь передбачених межах. Отож, завдання педагога-дошкільника в контексті діяльнісного підходу полягає здебільшого в формуванні досвіду діяльності дошкільника як об'єкта і суб'єкта пізнання. З огляду ж на предмет нашої дослідницької уваги, об'єктом пізнання дошкільника слугує соціальна сфера життєдіяльності. Відтак, у досвіді просоціальної діяльності дитини і систематизуються, і вдосконалюються вже наявні її вміння щодо просоціальної моделі поведінки.

У вищезокресленій площині методологічно вартісним нам видається і твердження науковців (Г. Щукіна) про змінний характер діяльності особистості – розвиток діяльності пов'язаний із поступовим розвитком дитини. Так, особистість здатна і до виконавчої, і до активно-виконавчої, і до активно-самостійної, і до самостійно-творчої діяльності. Оскільки змінюється характер діяльності дитини старшого дошкільного віку у просоціальній сфері, то змінюється і позиція її виконавця в напрямку набуття позиції суб'єкта діяльності. Це дозволяє припустити взаємозв'язок діяльнісного і суб'єктного підходів, бо така якісна ознака особистості як суб'єктність не може розглядатися виокремлено від діяльності (С. Рубінштейн).

Відтак, становлення старшого дошкільника як суб'єкта соціальної дії розглядається нами не як самоціль, бо за висновками психологів (П. Гальперін), суб'єкт є завжди суб'єктом цілеспрямованої дії.

Як констатують науковці, нині привертає увагу порівняно новий напрям пошуків шляхів досягнення результативності діяльності саме педагога – педагогічна акмеологія. За визначенням її змісту А. Марковою, йдеться про поліфункціональність педагогічної діяльності фахівця, де системотворчою виступає особистість педагога як суб'єкта різновидів педагогічної діяльності. У цьому ракурсі очевидною є взаємодія акмеологічного і компетентного підходів, бо, як справедливо зауважує науковець, правомірно говорити про різновид компетентностей, що входять до предмета педагогічної акмеології (методична, діагностична, дослідницька, предметна, інноваційна). Отож, чи не найщільнішим є зв'язок

діяльнісного підходу з педагогічною праксеологією, що осмислює педагогічну діяльність у ракурсі усталеності ефективної сукупності практичних дій (Т. Котарбинський, І. Колеснікова, О. Титова та ін.). Принагідно зазначимо, що нині активізувався інтерес науковців до праксеологічних досліджень загальної теорії раціональної педагогічної діяльності через розширення спектру і посилення ваги суто педагогічного складника в різних типах професій (наприклад, педагогічна підготовка професійних суддів).

До того ж, діяльнісний підхід узаємодіє з компетентнісним, де, як відомо, найбільш вживаним є поняття «здатність». Підкреслимо, що розробники діяльнісного підходу базуються, насамперед, на психологічному доробку О. Леонтєва, який стверджує, що будь-яка здатність людини виступає результатом «перетворення зовнішньої предметної діяльності у внутрішню психічну діяльність». Зазначимо і те, що результати досліджень сучасних науковців проблематики методологічних основ педагогічних явищ розширюють межі тлумачення гуманітарного знання. Наприклад, існує думка, що генезис ключових понять компетентнісного підходу пов'язаний із доробком Сократа щодо «фундаменту класичного пізнання»: доцільно формувати особистісний досвід не шляхом передавання «готових» знань, а через організацію діяльності свідомості з породження їх сутності [4, с. 102]. До того ж, як відомо, деякі дослідники (О. Бондаревська) убачають доречним витоки компетентнісного підходу пов'язувати з ідеєю Аристотеля, зокрема, про таке: можливості стану людини (з грецької – «атере») є тією «силою», яка розвивається й «удосконалюється» такою мірою, що вможливує її перетворення в характерну рису особистості. Отож, попри поширеного в педагогічній науці твердження про принципову новизну компетентнісного підходу (В. Болотов, В. Сериков та ін.), мабуть, правомірно говорити про його активне розроблення як на рівні загальної, так і професійної освіти. Хоча безсумнівну конструктивність цього підходу вже переконливо доведено на початку третього тисячоліття. Так, Т. Хофман, спираючись на аналіз міжнародних тенденцій, довів, що якість професійної підготовки сучасного фахівця безпосередньо залежить від реалізації вимог компетентнісного підходу.

Аналіз наукової літератури доводить: наукова усталеність компетентнісного підходу вможливує, що й донині зберігає актуальність фундаментальна розробка компетентнісної моделі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу освіти. Отож, розробляючи теоретико-методологічне підґрунтя окресленої нами проблеми, логічним є звернення до переваг саме компетентнісного підходу. Існує таке пояснення активізації інтересу до такого підходу: намагання, з однієї сторони узгодити зміст освіти з ринком праці, а, з другої – запобігти протиріччю, що існує між навчальною і професійною діяльністю особистості [5]. Зауважимо, що окреслене зумовлює появу навіть спеціального терміна – «компетенізація» [6].

У суто науковому ракурсі деякі дослідники (С. Клепко, І. Зимня, О. Іванова, І. Єрмакова) убачають переваги компетентнісного підходу в його ракурсах щодо акцентуації визначеності результатів освіти за трьома маркерами: 1) знання особистістю не лише «що», але й «як»; 2) урахування інтегрованої природи результатів освіти через когнітивно-емоційний, цілісно-мотиваційний і регулятивний її аспекти; 3) впливовість освіти на формування якості особистості – складного її новоутворення.

Отож, межі цього підходу розширюються (хоча він і не відкидається), оскільки тут ще й задіюється суб'єктність того, кого вчать, виховують, розвивають і його здатність продуктивно діяти в різних соціально важливих ситуаціях.

Ми поділяємо думку тих науковців, які, поряд із визнанням безсумнівних переваг компетентнісного підходу, все ж прогнозують ризик розуміння його як універсального. У цьому зв'язку нам імпонує думка Н. Гончарової про те, що всі підходи, які визнані в освітній сфері, слід розглядати в сенсі взаємодоповнюваності й узаємозбагачуваності щодо ідеї ефективної соціалізації особистості, оскільки всі вони знаходяться в умовах «паритетної комплементарної опозиції» [7].

Так, у площині вищеокресленого маємо підстави стверджувати про взаємодію діяльнісного, компетентнісного й особистісного підходів. Означене обмовлене й результатами фундаментального дослідження А. Вербицького, бо йдеться про розширення сталих уявлень принаймні про два аспекти: 1) про проекцію на змінність у цінностях, меті, результатах професійної освіти, у технологічному забезпеченні освітнього процесу й освітнього середовища, його взаєминах із зовнішнім середовищем і ресурсами; 2) про різнопланові зміни у змісті освіти і діяльності тих, хто вчить, і тих, хто вчиться [8]. До зазначеного додамо ще й таке: дослідницько-експериментальним шляхом встановлено, що все ж намагаючись удосконалити сталу практику підготовки педагогів до професійної діяльності, доцільно зробити акценти не стільки на характер такої діяльності, скільки на «особливості психологічної організації суб'єкта діяльності, оскільки ті чи ті параметри діяльності є похідними по відношенню до психологічних ресурсів особистості» [9, с. 3]. Відтак, видається за можливе вважати переконливою позицію тих дослідників, які схильні вважати, що жоден із визнаних у сучасній педагогічній науці підхід до розв'язання новопосталих її проблем не може вважатися універсальним. До того ж нами розумілася ще й принципова значущість набуття уявлення про об'єктивні закономірні зв'язки будь-якого педагогічного явища. У контексті нашого дослідження йдеться про соціальні уміння і навички дитини старшого дошкільного віку. Такі зв'язки найбільш рельєфно і яскраво спостерігаються у провідному педагогічному досвіді. Ось чому ми намагались звернути увагу на найбільш привабливі в цьому відношенні творчі знахідки вихователів-практиків [10].

Висновки. Аналітична робота, що має на меті з'ясувати певні методологічні засади конструктивної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок старших дошкільників, довела важливість урахування ресурсів (за відповідними параметрами) діяльнісного, компетентнісного та особистісного підходів. Отож, розширення наукового знання про окреслену проблему перебуває у площині вищеозначених методологічних орієнтирів.

Перспективи подальших наукових розвідок ми пов'язуємо з розробленням на визначеному теоретико-методологічному підґрунті педагогічної стратегії розгортання процесу, який становить предмет нашої дослідницької уваги.

Список використаних джерел

1. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 160 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
3. Козловський О. М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія / О. М. Козловський. – Львів : СПОЛОМ, 2012. – 484 с.
4. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» / Ю. С. Кострова // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 102–104.
5. Ericson, K., & Smit, J. (2007). Empirical study of expertise: Limits. General theory of expertise. New York: Cambridge
6. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : наук-метод. пос. / ред. І. Г. Єрманов. – Запоріжжя : ЦентрІон, 2005. – 640 с.
7. Гончарова Н. Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме [Электронный ресурс] / Н. Л. Гончарова // Сборник научных трудов Сев. Кав. ГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – Режим доступа: <http://www.ncstu.ru>.
8. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подход в образовании : проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларинова. – Москва : Логос, 2009. – 336 с.
9. Гусякова Н. И. Профессиональное сознание будущих педагогов : монография / Н. И. Гусякова. – Москва : Прометей, 2004. – 184 с.
10. Крутий К. Сторітелінг : мистецтво розповідання, або як зацікавити й мотивувати дітей / К. Крутий, Л. Зданевич // Дошкільне виховання. – 2017. – № 7. – С. 2–5.

References

1. Zagvyazinsky, V. I. (1982). *Methodology and methodology of didactic research*. Moscow: Pedagogy (in Russ.)

2. Goncharenko, S. U. (2012). *Pedagogical laws, laws, principles. Modern interpretation*. Rivne: Volyn Amber (in Ukr.)
3. Kozlovsky, O. M. (2012). *Modeling of scientific activity of a higher educational institution: theoretical and methodological aspect: monograph*. Lviv: SPOL (in Ukr.)
4. Kostrova, Yu. S. (2011). Genesis of the concepts of «competence» and «competence». *Molodoy uchenyi (Young Scientist)*, 12, 2, 102–104 (in Ukr.)
5. Ericson, K., & Smith, I. (2007). *Empirical study of expertise: Limits. General theory of expertise*. New York: Cambridge (in Engl.)
6. *Life competence of the person: from theory to practice: sci-method. pos.*, ed. I.G. Yermanov. (2005). Zaporozhye: Centrion (in Ukr.)
7. Goncharova, N. L. (2007). *The categories of «competence» and «competence» in the modern educational paradigm*. Collection of Scientists. works of Sev. Cav. GTU. Series «Humanities», 5. Retrieved from <http://www.ncstu.ru> (in Russ.)
8. Verbitsky, A. A., & Larinova, O. G. (2009). *Personality and competence approach in education: problems of integration*. Moscow: The Logos (in Russ.)
9. Guslyakova, N. I. (2004). *Professional consciousness of future teachers: monograph*. Moscow: Prometheus (in Russ.)
10. Kruty, K., & Zdanevich, L. (2017). Pageiteling: the art of narration, or how to interest and motivate children. *Doshkil' ne viovannya (Preschool education)*, 7, 2–5 (in Ukr.)

Abstract. *LESINA Tetiana Mykolaivna. On the methodological principles of training future preschool teachers for the development of preschool children's social abilities and skills.*

Introduction. *In the context of the concept of a new Ukrainian school, attention is increasingly given to preschool childhood in general and to preschool education in particular. The basic competencies of a 5-7 year old child include social competence, which increases the importance of the formation of a senior preschool child's social abilities and skills, actualizing the readiness of the teacher of the preschool educational institution for the above-mentioned sphere of the professional activity.*

Purpose. *To substantiate the basic value of the activity approach in conjunction with some other approaches that make up theoretical and methodological principles for deepening scientific representations about the preparation of students who acquire the specialty «Preschool education» in higher education, to constructively develop social skills and skills of senior preschool children.*

Results. *As the analysis of scientific literature suggests, such a perspective on the training of the future teacher-educator has not yet been the subject of comprehensive theoretical and methodological thinking. This circumstance predetermined the purpose of the article proposed by the author.*

As a result of the analysis of the carried out research in which directly or indirectly the problem issues related to the enrichment of the teaching resource of the higher school and its implementation in the practical-oriented plan were justified, the need to develop such a pedagogical strategy based on methodologically verified research approaches is substantiated. Self-reflexion of the existing experience of higher education in the above-mentioned plane convincingly testifies to the need for a scientifically sound approach that would allow the university educational process to be understood as a pedagogical system.

In an effort to maximally take into account the foregoing with the aim of expanding scientific knowledge about the concept of training a future preschool teacher for the development of a senior preschool child as a subject of social action, close attention is paid to those parameters that make it possible to see the potential of constructively in the generally recognized research approaches in pedagogy.

Conclusion. *We have taken as a basis the methodologically valuable statement of psychologists that «personality is the internal moment of activity»; it is precisely «the subject that acts as a subject of social action». Such a vector of comprehension of the resources of the activity, competence and personal approaches allowed the author of the article to come to the conclusion that in developing the experimental strategy of training a preschool teacher who is capable of developing a child as a subject of social action, one should see the methodological guidelines for this strategy.*

Key words: *methodology; level methodology; preparation of the future educator; activity approach; competency approach; the relationship of scientific approaches; social skills and skills of preschoolers; professional training of the educator.*

Одержано редакцією 3.11.2017
Прийнято до публікації 10.11.2017